

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO EM LETRAS)

MARIA SOUSA SANTOS

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA SOB UMA NOVA
PERSPECTIVA: as tecnologias digitais da informação e comunicação e o
ensino de literatura no contexto escolar maranhense**

Imperatriz – MA
2022

MARIA SOUSA SANTOS

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA SOB UMA NOVA
PERSPECTIVA: as tecnologias digitais da informação e comunicação e o
ensino de literatura no contexto escolar maranhense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa LP 1- Literatura, Diálogos e Saberes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho.

**Dados da Catalogação Anglo-American Cataloguing Rules – AACR2
Biblioteca da UEMASUL**

S2371
Santos, Maria Sousa
Literatura infantil e juvenil brasileira sob uma nova perspectiva: as tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino de literatura no contexto escolar maranhense / Maria Sousa Santos. – Imperatriz, MA, 2022.
145 f. ; il.
Orientadora: Dr. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2021- Programa de Pós-Graduação em Letras.
1. Literatura infantil e juvenil. 2. Tecnologias digitais. 3. Letramento literário. I. Título.
CDU 82-052.3:004

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva CRB13/729

MARIA SOUSA SANTOS

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA SOB UMA NOVA
PERSPECTIVA: as tecnologias digitais da informação e comunicação e o
ensino de literatura no contexto escolar maranhense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina
do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 11/04/2022.

BANCA EXAMINADORA

ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO
CARVALHO:01131035739

Assinado de forma digital por ANA
CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO
CARVALHO:01131035739
Dados: 2022.04.23 19:21:16 -03'00'

Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
(Orientadora)

Silvana Maria Pantoja dos Santos

Profa. Dra. Silvana Maria Pantoja dos Santos
(Examinadora externa)

Lilian Castelo Branco de Lima

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima
(Examinadora interna)

Kátia Carvalho da Silva Rocha

Profa. Dra. Kátia Carvalho da Silva
(Examinadora suplente)

Dedico esta construção aos meus pais, Manoel de Jesus Santos e Maria Olívia de Jesus Sousa Santos, que além de me trazerem à vida, amam-me incondicionalmente e sempre me inspiram força e confiança na caminhada.

Ao meu pequeno grande leitor, Daniel, filho amado, razão do meu fazer e meu viver!

A todos que contribuíram para eu chegar até aqui.

Aos apaixonados por literatura, que se dedicam na formação de novos leitores.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por aumentar a minha fé quando me senti pequena, por guiar os meus passos pelos melhores caminhos, por me dar coragem e fazer-me perseverante diante das dificuldades que encontrei, enfim, por permitir-me transpor todos os obstáculos que a mim foram impostos até aqui, e por acreditar que sempre será o meu condutor.

Aos meus pais que tanto amo, Manoel de Jesus Santos e Maria Olívia de Jesus Sousa Santos, por me trazerem à vida, por todo cuidado a mim dispensado e pelo amor incondicional. Agradeço em especial a minha mãe, que me abriu caminhos e sempre me encorajou a seguir adiante, mesmo quando outros pensavam o contrário, por não me deixar desistir quando fraquejei.

Ao meu esposo Ilterlan Sousa Silva e ao meu pequeno Daniel, amores de minha vida, pelo apoio e compreensão por todas as vezes que me ausentei durante esse estudo e que, sempre me incentivaram a seguir em frente, fazendo-me acreditar que poderia vencer qualquer dificuldade.

Aos meus 7 irmãos e 2 irmãs, meus grandes amigos, pelas vezes que compartilhamos e travamos as mesmas lutas, pelas batalhas que perdemos, pelas vitórias que alcançamos, pela união que sempre tivemos, por sempre me apoiarem nos momentos difíceis, por me encorajar quando precisei seguir sozinha e por enxergarem o meu potencial, às vezes, até melhor que eu. Uns mais e outros menos, mas todos contribuíram para a construção do meu saber. Por isso, sou eternamente grata!

Aos meus padrinhos de batismo, Frei Antonio Jaime e Teresa a quem devo parte de minha educação, por sempre me colocarem em suas orações e por revelarem o orgulho que sentem da pessoa que me tornei.

A minha prima, comadre e amiga Antônia Inês de Jesus.

A meu compadre, amigo e vizinho José Wilson!

A minha amiga Yara, que vibrou a cada produção e apresentação minha.

Resumindo, a todos os meus amigos e familiares, não dá para citar o nome, pois são tantos, por me apoiarem em todos os momentos, pelas palavras de incentivo, de carinho, por acreditar que sou capaz, por não me deixar desistir nunca, por me olharem como gente, por ver em mim um exemplo a ser seguido. Faltam-me palavras para agradecê-los!

A minha amiga Ana Patrícia, que Deus me deu o privilégio de conhecer, por fazer parte de minha história, da faculdade para cá, a quem devo muito por estar concluindo hoje este Mestrado.

A Dona Moça por me acolher em sua casa, em Imperatriz, no período de aulas presenciais.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, pelos conhecimentos partilhados, pelas críticas construtivas, pelas dicas esclarecedoras, pelas palavras de incentivo, enfim pelo aprendizado adquirido. Agradeço grandemente a todos!

A Profa. Ana Cristina, minha querida Orientadora desse Mestrado, pelo tempo, apoio, dedicação, esforços a mim dispensados, pelos conhecimentos compartilhados, pelas ricas contribuições, sem a qual este sonho não seria possível. Portanto, fará parte de minhas melhores memórias!

A Lilian Castelo Branco de Lima, que agradeço imensamente a Deus por tê-la posto no meu caminho, por ser uma pessoa indizível e uma profissional incomparável, por me abrir portas e janelas para o conhecimento, por lapidar a mim e minhas produções, por acreditar sempre no meu potencial, por contagiar a todos que a cerca com a magia do amor, da amizade e da vontade de querer conhecer sempre mais. Hoje me sinto honrada, porque pessoas como Lilian, não se conhece todos os dias, pois são joias raras. Simplesmente por isso, quando crescer quero ser como ela. Enfim, Lilian é mais que minha professora, é minha inspiração intelectual!

A professora Lilásia por aceitar fazer parte da Banca de Qualificação, por suas contribuições, por torná-la melhor minha produção.

As professoras Silvana Maria e Kátia por aceitarem também, fazer parte da Banca de Defesa.

A todos os professores que fizeram parte de minha carreira estudantil e muito contribuíram para minha formação.

Aos meus colegas do Mestrado em Letras da UEMASUL: Ailton, Walquiria, Géssica, Mahalla, Mariana, Alexandre, Raniere, Joas, Isabel, Beatriz, Roniela, Jeffrey, Andréia, Débora, Édna, em especial ao Ismael, pelas dicas e contribuições sempre que precisei.

A minha amiga, colega de trabalho, parceira de estudo, do Fundamental à Faculdade, Maria Onelia.

A todos os meus colegas de trabalho, da Escola Municipal Natalino Ribeiro.

Finalmente, a todos que fazem parte de minha vida, e aqueles que, de algum modo, contribuíram para eu subir mais um degrau dessa escalada.

Bem-vindos todos, internautas, leitoras e leitores, a estas mal traçadas linhas!

Fico encantada de estarmos juntos nessa discussão, no momento, em que tanta gente jura que ninguém lê, que a literatura morreu. Você, eu, seu amigo, minha colega e todos os outros sócios do seletíssimo Clube de Leitores Anônimos, sabemos que é mentira, que a literatura vai bem, obrigada, está vivinha da silva, e até manda lembranças...

Mas ela mudou.

Mudou muito.

Mudou de cara, de endereço e até de família.

E tem quem não a reconheça no novo endereço, tem quem desfaça da parentela que veio de longe. Tem uma voz ali atrás, resmungando: então música popular é poesia? E fanfiction? Telenovela tem tanto valor quanto romance? E o que vem em blogs? Folheto de cordel tem a mesma importância estética que a epopeia...?

(...). Mas que ninguém se assuste. Esse pessimismo todo não tem nada de novo. Salvo raras exceções, intelectuais e professores foram sempre do *contra* quando se trata de inovações culturais.

E a literatura está sempre inovando, ganhando cara nova.

A literatura hoje não é mais sempre e só artesanal, nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da crítica. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado.

Lajolo, 2018, p. 11-13.

SANTOS, Maria Sousa. **LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA SOB UMA NOVA PERSPECTIVA:** as tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino de literatura no contexto escolar maranhense. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado em Letras). Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, Brasil, 2022, 145 f.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória, na qual apresento, por meio de uma revisão integrativa da literatura, os principais estudos sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação, aliadas ao Ensino de literatura infantil e juvenil, nas escolas maranhenses, obtidos a partir dos bancos de dados Google Acadêmico e Repositório Digital da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Para tanto, além de utilizar-me de informações importantes para esta construção, contidas nos achados da pesquisa, busquei apoio em teóricos que tratam da evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação como Lévy (1999), Santaella (2003), Rojo e Moura (2019) e Martino (2015); naqueles que tratam do uso dessas tecnologias na educação, entre eles Libâneo (2011), pesquisa TIC Educação (2010, 2019), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Tori (2017), Moran (2013) entre outros; no letramento literário de Cosson (2010, 2019, 2020, 2021); nas transformações literárias e propostas de inovações para este campo do conhecimento enfatizada por Zilberman (2008, 2009, 2012), Coelho (2010), Lajolo e Zilberman (2007, 2017), Lajolo (2000, 2010, 2018), Silva (2008), Silva (2017) e diversos outros autores. Por fim, apresento algumas estratégias e sugestões de atividades, embasada principalmente na sequência didática de Cosson (2021), voltadas para o ensino de literatura infantil e juvenil, atreladas às tecnologias digitais no contexto escolar. Pois, mediante ao estudo realizado, percebi que é urgente a necessidade das escolas, juntamente com os educadores/mediadores, adotarem uma nova postura frente a essa realidade tecnológica e multimidiática. Além disso, observei que é de extrema relevância a inserção das TDICs nos ambientes escolares, bem como aliá-las ao ensino da literatura infantil e juvenil para auxiliar no processo de formação de leitores.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Tecnologias digitais. Letramento literário.

ABSTRACT

This is an exploratory bibliographic research, in which I present, through an integrative literature review, the main studies on digital information and communication technologies, combined with the teaching of children's and youth literature, in schools in Maranhão, obtained from the Google Scholar and Digital Repository databases of the Federal University of Maranhão – UFMA. Therefore, in addition to taking possession of important information for this construction, contained in the research findings, I sought support from theorists who deal with the evolution of digital information and communication technologies such as Lévy (1999), Santaella (2003), Rojo and Moura (2019) and Martino (2015); in those dealing with the use of these technologies in education, including Libâneo (2011), ICT Education research (2010, 2019), Bacich, Neto and Trevisani (2015), Tori (2017), Moran (2013) among others; in Cosson's literary literacy (2010, 2019, 2020); in literary transformations and proposals for innovations for this field of knowledge emphasized by Zilberman (2008, 2009, 2012), Coelho (2010), Lajolo and Zilberman (2007), Lajolo (2000, 2010, 2017, 2018), Silva (2008), Silva (2017) and several other authors. Finally, I present some strategies and suggestions for activities, based mainly on the didactic sequence of Cosson (2021), aimed at teaching children's and youth literature, linked to digital technologies in the school context. Because, through the study carried out, I realized that it is urgent that schools, together with educators/mediators, adopt a new posture in the face of this technological and multimedia reality. In addition, I observed that the insertion of TDICs in school environments is extremely relevant, as well as combining them with the teaching of children's and youth literature to assist in the process of training readers.

Keywords: Children's and youth literature. Digital technologies. Literary literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As seis eras culturais das mídias.	44
Quadro 2: Publicações sobre o ensino de literatura e suas relações com as tecnologias digitais nas escolas maranhense.	83
Quadro 3: Breve descrição dos trabalhos analisados.....	85
Quadro 4: Recorte demonstrativo da entrevista realizada com professoras de uma escola pública da cidade de Codó – MA.	104
Quadro 5: Apresentação da ferramenta tecnológica Canva e possibilidades de uso na sequência básica em desenvolvimento.	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nuvem de termos com as impressões dos alunos sobre a experiência com a MWQ.	91
Figura 2: Amostra de questionário com resposta em nuvem criada no Mentimeter, com base no conto “Sonhos: o romance com o computador” ..	118
Figura 3: Demonstração de um Quiz produzido no Kahoot, com base no conto “Sonhos: o romance com o computador”.....	121
Figura 4: Amostra de produção textual, inspirada no conto “Sonhos: o romance com o computador”, construída no Flipsnack	123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	19
2.1 A literatura infantil e juvenil: percurso histórico no Brasil	19
2.2 A literatura infantil e juvenil na contemporaneidade.....	32
3 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	42
3.1 Tecnologias digitais: uma trajetória histórica	43
3.2 Contribuições das tecnologias digitais para a educação	53
3.3 As tecnologias digitais e o ensino de literatura.....	68
4 O ENSINO DE LITERATURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS MARANHENSES	82
4.1 Resultados e discussão.....	82
5 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DE DIVERSOS MEIOS EXPRESSIVOS DA ATUALIDADE	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	127
GLOSSÁRIO	134
APÊNDICES	138
ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado no qual se vive atualmente, as tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. Por esta razão se faz necessário repensar novas formas de ensino, em especial, o de literatura, uma vez que, por meio da leitura literária, o sujeito leitor pode desenvolver e aprimorar sua autonomia e criticidade.

As TDICs proporcionaram uma nova configuração social, permitindo uma interação entre as pessoas nos lugares mais longínquos, integrando o próximo ao distante, mudando as relações humanas, políticas, sociais e culturais, “capazes de unificar a humanidade”, nos termos de Brito e Bezerra (2017, p. 04). Assim, é necessário um “despertar” para fazer o uso seguro dessas tecnologias e atuar ativamente nesse mundo cibernético a que se está exposto. Por esta razão, é preciso que haja, por parte dos profissionais da educação, uma busca incessante para conhecer e se adequar às necessidades exigidas pela sociedade atual.

É pertinente destacar que essas mudanças, também se aplicam à literatura, que se encontra em constante mutações. Assertiva assegurada por Sacramento e Rodrigues (2011, p. 133), quando dizem que “tudo está na rede virtual, [...]. Como não poderia deixar de ser, a literatura também entrou na rede”. Zilberman (2009, p. 29) também endossa que a literatura se adapta às novas condições que lhe são impostas, seus suportes são flexíveis e mutáveis, pois, na antiguidade, migraram da argila para o papiro, deste para o pergaminho até chegar ao papel, na modernidade. Já na atualidade, ainda em conformidade com a autora, estes podem hospedar-se “na tela do computador ou na lâmina do CD, como já passaram pelo plástico do disquete e pelas fibras óticas da rede virtual, processo compartilhado pela permanência do formato do códice, representados pelos livros impressos em matéria de procedência vegetal”.

De acordo com a perspectiva de Santos e Silva (2011, p. 367), não podemos ignorar o crescimento da cultura de massa, que por sua vez permanece atuante na era digital. Assim, em conformidade com os autores, precisamos ficar atentos para que não ocorra a plena massificação da literatura nem de outras artes, resgatando o encantamento do livro. “A tradicional aula de Literatura em que predomina a memorização das características de estilos de época, nome de autores e obras não atende mais às necessidades educativas dos alunos” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 368).

Desse modo, quando se trata do ensino de literatura, é preciso considerar e acompanhar as constantes transformações sociais e culturais. De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 75)

“é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura”. Além disso, para esses autores, é de extrema relevância que se amplie o horizonte da manifestação literária muito além do objeto livro, e que se alcancem “outros veículos como a internet, sem deixar de tomar consciência das hibridizações comuns nesses veículos e o impacto que causam na apropriação tradicional do texto literário”.

Diante dessas mudanças e das exigências da sociedade globalizada, é premente a necessidade de ajustar as práticas de ensino de literatura, em especial a infantil e juvenil¹, considerando que a literatura contribui amplamente para a formação do cidadão, premissa enfatizada por autores como Cosson (2009, 2019-2020), Zilberman (2007, 2008, 2009, 2012, 2017), Lajolo (2000, 2010, 2018) entre outros. Assim, enquanto educadora da educação básica, da Rede Pública de Ensino de uma cidadezinha do interior do Maranhão, diante de minhas aspirações como leitora e mediadora de leitura e de minhas inquietações provocadas pelas dificuldades provenientes da realidade educacional precária a que somos submetidos constantemente tenho, por intermédio deste estudo, a ousada pretensão de contribuir para a adequação e utilização de novas estratégias no ensino de literatura. Para tanto, busquei apoio no letramento literário de Cosson, nas transformações literárias e nas propostas de inovações para este campo do conhecimento enfatizada por Zilberman, Lajolo e diversos outros autores.

Apesar das TDICs já fazerem parte do universo atual, estarem presente em todas as áreas do conhecimento, no que se refere a integração destas com o ensino de literatura, ainda há escassez de teorias que contribuam para uma prática efetiva e significativa. Frente a esses pressupostos se dá a relevância deste estudo.

Por estas razões, esta proposta tem como objetivo geral discutir, por meio de uma revisão integrativa de literatura, sobre os principais estudos referente as tecnologias digitais, aliadas ao Ensino de literatura infantil e juvenil nas escolas maranhenses, a partir dos bancos de dados Google Acadêmico e Repositório Digital da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

¹ Quando se trata de uma citação direta, esta terminologia foi usada da forma como grafada pelo autor do texto fonte. Então, por diversas vezes aparece as expressões “literatura infantojuvenil”. No entanto, é uma nomenclatura não mais utilizada nos principais estudos da área no Brasil. Na atualidade, usa-se as expressões “literatura infantil e juvenil”, e se justificativa, como me apresentou um parecerista da Revista Humanidades e Inovação, pelo fato de que as pesquisas do escopo precisam dialogar com os estudos mais atualizados. Em virtude disso, nas citações indiretas ou falas da própria autora desta pesquisa, foi utilizada as expressões “literatura infantil e juvenil”.

Nessa seara é importante dizer que a proposta inicial era que a presente pesquisa fosse realizada por intermédio de pesquisa bibliográfica e conjuntamente aos estudos teóricos, fosse desenvolvida uma pesquisa de campo do tipo exploratória, em duas escolas da rede pública (zona rural e urbana) e uma escola da rede particular, com o objetivo de reconhecer e comparar a situação do ensino de literatura infantil e juvenil em consonância com as TDICs na região de Grajaú-MA. No entanto, devido a situação caótica que estamos vivendo desde o início de 2020, em decorrência da Pandemia da Covid – 19, em que as escolas foram obrigadas a fechar as portas e aderir ao Ensino Remoto, não foi possível a realização da pesquisa de campo. Por esta razão, optei somente pela pesquisa bibliográfica de natureza exploratória.

Iniciei por um amplo levantamento das fontes teóricas como (livros, artigos científicos, dissertações e teses) em diversos bancos de dados, com o propósito de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, sob os moldes da revisão bibliográfica da literatura, buscando informações que confirmem ou neguem as hipóteses levantadas, bem como desenvolver e ampliar os conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 50) diz que a principal vantagem reside no fato “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”. Torna-se especialmente relevante em função do momento pandêmico em que estamos vivendo, que não se tem acesso às turmas presenciais e todo o processo de pesquisa de campo seria bastante comprometido. No entanto, o autor adverte que o pesquisador precisa ser muito cauteloso no momento da coleta e processamento dos dados para não comprometer a qualidade da pesquisa. Para tanto, ele informa que é necessário “analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente” (GIL, 2008, p. 51).

A referida pesquisa faz uso de uma abordagem quali-quantitativa, por se querer fazer uma análise que vá além de estatísticas e números, que contemple também aspectos subjetivos, das relações dinâmicas entre o mundo real e os sujeitos em estudo. Embora os métodos quantitativos e qualitativos sejam de natureza bem diferentes, não se opõem, é o que afirma Deslandes, et al (1994, p. 22), ao contrário, ela diz que ambos “se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

À vista disso, no intuito de elencar trabalhos que apresentassem a relação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) com o ensino de literatura nas escolas do Maranhão, o primeiro passo dado foi buscar por estudos publicados e indexados em

diversas plataformas on-line, como: Catálogo de Teses e Dissertações da *Capes* – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), *SciELO* – (Scientific Electronic Library On-line), Google Acadêmico e Repositório Digital das Universidades, que se enquadrassem dentro dessa proposta. Utilizei como critério de seleção, pesquisas que se relacionassem com a temática apresentada, com a finalidade de analisar a utilização das tecnologias digitais para o ensino de literatura no contexto escolar maranhense.

Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica, porque se constitui a partir de material já publicado, e exploratória, pois é voltada para análise de conteúdo cujo propósito é aumentar a familiaridade da pesquisadora com o tema em estudo, bem como auxiliar outras pesquisas que venha a ser desenvolvidas posteriormente. Também é caracterizada como revisão sistemática da literatura, pois reúne materiais de vários autores com temáticas semelhantes para serem analisados a seguir. Diversos autores endossam que a revisão sistemática da literatura emprega “uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão” (THORPE et al., 2005; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003, *apud* RAMOS; FARIAS; FARIAS; 2014, p. 22).

No ato da busca, fiz uso dos seguintes descritores: “Ensino de literatura infantil e juvenil + contemporaneidade + escolas maranhenses”; “tecnologias/mídias digitais + ensino de literatura + contexto escolar maranhense”; “os novos suportes tecnológicos + ensino de literatura + desafios contemporâneos + escolas do Maranhão”. Os resultados encontrados não obedeceram aos comandos desses descritores, devido à escassez de trabalhos nessa área. Portanto, fez-se necessária a leitura de cada título, a fim de pré-selecionar aqueles mais convenientes ao objeto de estudo. Importa destacar que este processo foi feito com 947 artigos, 5 monografias/TCCs, 9 dissertações no Google Acadêmico, 206 dissertações e 4 teses no Repositório Digital da UFMA, 24 dissertações no Repositório Digital da UEMA, nos demais bancos de dados onde houve a procura, nada foi encontrado. Resultando num total geral 1.195 trabalhos.

Ao final desta etapa, foram pré-selecionados 30 artigos, 3 monografias, 1 TCC, 11 dissertações e 1 tese. Na sequência, para o refinamento da pesquisa, realizei a leitura dos resumos, introdução e metodologias desses estudos e acabei por excluir 36 deles, por se distanciarem do foco ao qual este estudo se propõe. Infelizmente, nesse levantamento encontrei um número relativamente pequeno de trabalhos que se enquadrassem na proposta desta pesquisa.

Desse modo, a amostra para análise se constitui de 7 artigos, 1 TCC e 2 dissertações, selecionados por meio dos seguintes critérios de inclusão: trabalhos completos escritos em português relacionados ao assunto abordado; estudos publicados ou indexados nos bancos de dados já mencionados. Sendo excluídos àqueles escritos em língua estrangeira e que se distanciam, de algum modo, do âmbito desta pesquisa. Não houve recorte temporal, considerando a incipiência da temática dissertada, tanto que os trabalhos selecionados datam de 2015 a 2020 e também pelo número reduzido de pesquisas encontradas.

O estudo está estruturado em seis capítulos, incluindo Introdução e Considerações Finais. No capítulo intitulado A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, discorro sobre as principais transformações ocorridas nos processos de produção, circulação e recepção de obras literárias infantil e juvenil brasileira, das origens à contemporaneidade, focalizando também alguns autores e obras que se destacaram nesse percurso.

Já em: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, entrelaçando teorias de autores como Lévy (1999), Santaella (2003), Libâneo (2011), Tori (2017), Moran (2013), Cosson (2010, 2019, 2020), Zilberman (2008, 2009, 2017, 2012), Lajolo (2000, 2010, 2017, 2018) entre outros, disserto sobre o surgimento e evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs no contexto mundial e brasileiro, bem como trato da importância e contribuições dessas tecnologias para a educação de modo geral, e em particular, para o ensino de literatura. Além disso, apresento também algumas ferramentas tecnológicas que podem ser inseridas nos ambientes educacionais de maneira proveitosa e significativa.

No capítulo intitulado O ENSINO DE LITERATURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS MARANHENSES é onde elenco, por meio de uma revisão sistemática da literatura, os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico referente ao objeto de estudo desta pesquisa, nos quais analiso o uso das tecnologias digitais aliadas ao ensino-aprendizagem de literatura infantil e juvenil brasileira, por professores e alunos nas escolas maranhenses.

No capítulo ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DE DIVERSOS MEIOS EXPRESSIVOS DA ATUALIDADE apresento uma sequência didática, nos moldes de Cosson (2021), com indicações de algumas estratégias e atividades que se utilizam de tecnologias digitais para o ensino de literatura infantil e juvenil no ambiente escolar, de modo a proporcionar experiências prazerosas com o texto literário na e além sala de aula, e que além disso, contribuam para um ensino-aprendizagem mais profícuo.

Finalmente, é importante dizer que para além da dissertação, este trabalho gerou uma Produção Técnico-Tecnológica (PTT), que é o produto final da pesquisa, nesse caso trata-se de

uma ferramenta digital *blog*, intitulado *Click na Leitura* que pode ser acessado pelo link: <https://clicknaleitura.wordpress.com> e visualizado no apêndice – A desse estudo. O qual traz direcionamentos a acervos literários, sugestões de leituras, mencionadas ou não no *corpus* deste estudo, cuja finalidade é dar visibilidade à pesquisa e contribuir com a divulgação de estratégias que aliem a literatura infantil e juvenil, conteúdo priorizado, com o uso de tecnologias digitais adequados aos processos de ensino-aprendizagem inovadores.

2 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Neste capítulo será feita uma abordagem da literatura infantil e juvenil brasileira, destacando as principais transformações pelas quais passou das origens à contemporaneidade. O capítulo está dividido em dois tópicos. O primeiro, *A literatura infantil e juvenil: percurso histórico no Brasil*, faz uma viagem no curso da história, começando pela Europa, tecendo uma breve apresentação dessa literatura que por muito tempo serviu de base para as produções brasileiras. Na sequência, relata-se acerca de autores e algumas obras pioneiras, no que se refere à literatura para crianças e jovens no Brasil, ressaltando o seu desenvolvimento desde o surgimento no final do século XIX, passando por todo o século XX e chegando ao início do século XXI. No segundo, *A literatura infantil e juvenil brasileira na contemporaneidade*, relata-se esta literatura em tempos contemporâneos, como ela se encontra, algumas estratégias que são utilizadas no meio literário para chamar a atenção dos leitores iniciantes em tempos de mídias digitais, e expõe algumas obras que são endereçadas às crianças e jovens da atualidade.

2.1 A literatura infantil e juvenil: percurso histórico no Brasil²

Para adentrarmos o tema histórico dessa literatura no Brasil, faz-se necessário iniciarmos por breve retrospectiva ao cenário mundial, mais precisamente na Europa. Estudos relatam que a literatura infantil surgiu a partir da concepção de infância, por volta do final do século XVII e início do século XVIII. Antes disso, não existia uma literatura voltada para este público, visto que a criança era tida como um adulto em miniatura. Conforme Coelho (2010, p. 07), a gênese da Literatura Popular/Infantil ocidental, está ligada às narrativas primordiais, estas por sua vez, são provenientes de fontes orientais bastante heterogêneas e passou a difundir-se

² Este percurso histórico está embasado principalmente nas obras: *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*, de Lajolo e Zilberman (2007). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*, (Coleção Leituras no Brasil) (1998), vários autores. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo* (2010), de Nelly Novaes Coelho.

na Europa durante a Idade Média, por intermédio da transmissão oral. Consta em registro de pesquisadores como Lajolo e Zilberman (2007), que os primeiros textos endereçados aos pequenos foram *as Fábulas de La Fontaine* (publicadas em 1668-1694) e *As aventuras de Telêmaco* de Fénelon, (1695-1699). Sendo que a figura mais ilustre do contexto literário infantil desse momento, é o magnífico Charles Perrault, que estreia na literatura infantil com os *Contos da Mãe Gansa*, (1691-1697). Esta obra provoca estrondoso sucesso e alavanca a literatura destinada ao público mirim.

Ainda nesse contexto, das muitas obras produzidas para crianças no século XVIII, poucas sobreviveram às pressões e consequências estabelecidas com a Revolução Industrial. Neste período, a burguesia aposta na família e escola como instituições capazes de preparar as crianças para o consumo de literatura impressa. Pois até então, poucas sabiam ler, o direito de estudar era reservado apenas aos filhos da elite. Por consequência, as obras que resistiram a esses entraves, estavam vinculadas às instituições responsáveis pela educação das crianças. A exemplo, tem-se as obras de Perrault, as quais podem ser somadas as adaptações de clássicos como *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift.

O caminho se alarga e solidifica-se durante o século XIX, logo de início se apresenta a primeira edição dos contos compilados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que embora não tenha alcançado o sucesso de imediato, tornaram-se clássicos de alcance mundial, bem apreciados pelo público infantil e juvenil até os dias de hoje. Exemplo seguido por, Hans Christian Andersen, com seus contos inspirados em fadas e duendes, Lewis Carroll, com *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi, com *Pinóquio* (1883), e James Barrie, *Peter Pan* (1911), entre outros autores que contribuíram bastante para a solidificação e ascensão da literatura infantil europeia.

No entanto, no Brasil, esse processo de criação de obras voltadas para o público infantil e juvenil acontece um pouco mais tarde. Coelho (2010, p. 234) informa que entre algumas obras publicadas durante o século XIX, estão: *o Livro das Crianças*, coletânea de contos e estórias em versos de Zalina Rolim e *o Livro da Infância* de Francisca Júlia, ambos publicados pelo governo de São Paulo e passando a fazer parte do universo escolar por muito tempo. Em 1912, Francisca Júlia com ajuda do irmão Júlio César da Silva publica o livro *Alma Infantil*; Francisco Vianna lança a série *Leituras Infantis*, nessa época, ainda havia escassez de obras destinadas ao público mirim na sociedade brasileira. Diante das informações fornecidas pela autora, nota-se que essas obras já são tentativas de criações preocupadas com a leitura nacional, direcionadas a atender as necessidades das crianças brasileiras.

Nesse período de final do século XIX e início do XX, alguns fatores como a abolição da escravatura (1888), a Proclamação da República (1889), a industrialização em ascensão, impulsionaram a urbanização, e por consequência e insistência de uns poucos, houve uma pressão pelo surgimento de uma literatura infantil brasileira. Como exposto a seguir:

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 24).

Enquanto na Europa a literatura infantil já estava consolidada, o Brasil dava os primeiros passos nessa direção. Fato que *a priori*, se dá pelas traduções e adaptações de obras europeias. Entre as mais bem-sucedidas, pode-se citar: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), adaptados por Carlos Jansen, *Histórias da avozinha* (1896), *Histórias da Baratinha* (1896), *Contos da Carochinha* (1894), organizados por Figueiredo Pimentel, entre outras obras que foram traduzidas visto a grande necessidade de se produzir para o público infantil. Este último (*Contos da Carochinha*), conforme Coelho (2010), foi a primeira coletânea brasileira de literatura infantil com intenções expressas de traduzir vários contos infantis que já circulavam em outras línguas, para uma linguagem brasileira.

Tudo se faz num cenário muito difícil, devido à escassez de suportes editorial no Brasil, até as impressões precisavam ser importadas. Para além disso, numa sociedade demarcada pelas desigualdades sociais, o número de analfabetos era gigantesco. Desse modo, assim como na Europa, a escola mais uma vez, entra em cena, como uma instituição de extrema importância no processo de preparar as crianças para consumir literatura. O que até então era privilégio de poucos. Por trás da preocupação de formar leitores, se escondiam também os interesses econômicos, pois com o acréscimo na produção de obras literárias, precisava-se de alguém para consumi-la. Embora o contingente urbano estivesse crescendo desenfreadamente, muita gente permanecia às margens da sociedade.

Nessas circunstâncias, havia muitas ausências entre as quais: ausência de leitores; de livros, tanto didáticos como literários, que se destinassem às crianças; de obras nacionais; de escola para todos; de infraestrutura que favorecessem tanto a educação escolar como o processo de produção de obras infantis. À frente dessa problemática, existiam pessoas determinadas que lutavam para mudar essa realidade, estas sabiam da importância do hábito de ler para o desenvolvimento da sociedade. Como asseveram Lajolo e Zilberman (2007, p. 27):

Nas lamentações da ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira, fica patente a concepção, bastante comum na época, da importância do hábito de ler para a formação do cidadão, formação que, a curto, médio e longo prazo, era o papel que se esperava do sistema escolar que então se pretendia implantar e expandir.(...) Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno.

Nas primeiras décadas do século XX, as obras infantis brasileiras ainda estavam muito ligadas às traduções e adaptações europeias, quando não adaptadas, eram inspiradas nesse modelo de literatura. Isso as distanciavam do público a que se destinava, principalmente na linguagem. Havia muitas palavras características do português de Portugal, de modo que dificultava o entendimento para as crianças brasileiras. Estas possuíam forte caráter pedagógico, pois desde seu surgimento, a literatura infantil e juvenil estivera intimamente ligada à educação escolar, com objetivos de transmitir valores e saberes sociais da época, nos quais o ensino tinha como pilares básicos: o nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade, funcionando como material didático ou de apoio pedagógico. Além disso, a escola tradicional tem suas raízes no Romantismo³ brasileiro, movimento que dentre outras características, pregava um nacionalismo exacerbado beirando o ufanismo; religiosidade e exaltação da natureza. Todos esses aspectos permeavam o interior das obras produzidas nesse período.

No início do século XX, alguns autores se destacam no meio intelectual do momento, entre eles Viriato Correia (maranhense), que lança em colaboração com João do Rio a coletânea de contos folclóricos e contos maravilhosos *Era Uma Vez* (1908), que reúne recriações de histórias brasileiras e europeias. Mais tarde, em 1938, Viriato Correia publica *Cazuza*, sua obra de maior sucesso, considerada um *best-seller* da Literatura Infantil Brasileira. Em 1910, Olavo Bilac, com ajuda de Manuel Bonfim lança a obra *Através do Brasil*. Logo após, Tales de Andrade faz sucesso com a novela *Saudade* (1919), época em que os autores exploram em suas obras a vida simples do campo, os aspectos que permeiam as comunidades rurais, e uma valorização da natureza, (COELHO, 2010, p. 238-240).

É também por esta época que surgem jornaizinhos que se direcionam ao público infantil, entre os que mais se destacam está o *Tico-Tico*. Segundo Coelho (2010, p. 236), seu primeiro número foi publicado pela editora *O Malho* (RJ) em 11 de outubro de 1905. Essa

³ Movimento literário, artístico e filosófico do século XIX. Seguindo o movimento surgido na Europa no final do século XVIII, o Romantismo no Brasil também teve como característica a visão de mundo centrada no indivíduo. O movimento romântico explorou o lirismo, a subjetividade, a emoção e a valorização do “eu”. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/romantismo-no-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2020.

revista foi se ajustando as mudanças dos tempos, fez grande sucesso, não só com as crianças, mas teve vários adeptos de outras faixas etárias. Durou até 1958, e foi considerada um marco histórico brasileiro das histórias em quadrinhos. Além das histórias em quadrinhos, eram publicados textos clássicos da literatura infantil, de autores como Perrault, Grimm, Andersen, Oscar Wilde, Humberto de Campo, Josué Montello, entre outros, os dois últimos sendo escritores brasileiros.

Ao despontar no horizonte brasileiro, as primeiras obras literárias infantis, que na verdade, não podem ser consideradas genuinamente brasileiras, porém mais próximas disso, os escritores estavam subordinados a certo pragmatismo. A elite ditava as regras de feitura das obras, a linguagem não podia se distanciar da norma culta e nem de seus interesses, tinham que ser feitas sob medida, disseminar os interesses da classe dominante entre o público leitor a que eram endereçadas. Outrossim, pautavam-se em aspectos relacionados à Nação, demonstravam um ufanismo exacerbado, direcionadas também aos jovens daquele momento histórico. Dessa forma, implantavam cautelosamente, principalmente nas crianças e jovens, o amor à Pátria pois de acordo com ideologia vigente, estes teriam que defendê-la a qualquer custo, afinal, isso, era patriotismo e deveria ser ideologicamente disseminado. Desse modo, os autores não tinham total liberdade para criar. Isto posto, Lajolo e Zilberman (2007, p. 42) reforçam que de fato, é isso que acontece “quando o ficcionista escreve para a infância, abdicando da gratuidade da arte pela arte e aderindo limpidamente ao mercado escolar, arriscando-se, portanto, aos limites do pragmatismo”. Elas complementam que

esses escritores eram a ruling class de nossas letras, resultando natural que transferissem aos livros infantis as mesmas normas que imprimiam à literatura em geral. Tratava-se não apenas de coerência, mas também de uma garantia para o futuro, já que os leitores jovens de hoje seriam seus adeptos para sempre. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 42)

Nesse cenário, eis que surge Monteiro Lobato (1882-1948), considerado um divisor de águas, quando se trata da literatura infantil e juvenil, podendo-se considerá-la antes e após Lobato. Este era ousado, um rebelde inovador que estava além de sua época, acreditava no poder transformador da criança, e sabia que ali residia o futuro do país. Fato demonstrado nos escritos de Sandroni (1998, p. 14), “desiludido com os adultos, acredita que só as crianças poderão modificar o mundo, torna-as suas interlocutoras privilegiadas”. A autora ressalta, que por isso é que ele, “trata em suas obras de temas sérios e complexos que até então não eram considerados apropriados à infância como: guerras, política, ciência, petróleo” etc. Lobato abordava todos esses temas de forma adequada ao universo infantil, de maneira que o público leitor viesse a entender e tomar conhecimento do mundo dos adultos. Era um autor que pouco

servia aos ideais autoritários da elite. Defendia a democracia, e a impregnava em suas obras, onde todos tinham direitos iguais, inclusive as crianças tinham voz e vez. Por esta razão, decidiu escrever para este público, fazer livros com uma linguagem leve e acessível que, embora tratando de temas reais, não era puramente isso, o universo mágico e fantástico também estava ali presente, de modo que instigavam os leitores a devorá-los, sem o peso da obrigação. Dessa maneira, estaria, já naquela época, despertando nos pequenos o prazer pela leitura literária.

Nesse momento, a literatura infantil brasileira começa a se encorpar. Em 1920, Monteiro Lobato lançou o livro *A Menina do Narizinho Arrebitado* e *Narizinho Arrebitado*, em 1921, que foi sucesso de vendas e investiu também na implantação de editoras. Em sociedade com Octalles Marcondes Ferreira fundaram *Lobato e Cia.* a qual foi à falência, em consequência do racionamento de energia, depois abrem a *Companhia Editora Nacional e Brasiliense*, ao lado de outras poucas, que tinham surgido ainda no século XIX. Dessa maneira, Lobato tornou-se autor famoso e empresário, editando e produzindo seus próprios livros. Dez anos mais tarde publica as *Reinações de Narizinho*, que é uma remodelagem de *Narizinho Arrebitado*; na sequência: *Memórias de Emília* (1936); *O Poço do Visconde* (1937); *O Pica-Pau Amarelo* (1939); *A Chave do Tamanho* (1942), entre tantos outros que fazem parte de sua criação.

Monteiro Lobato também fez, de acordo com Coelho (2010, p. 253), várias adaptações, entre elas estão: *O Irmão de Pinóquio*, *O Gato Félix* (1927); *História do Mundo para Crianças* (1933); *História das Invenções* (1935); *D. Quixote para Crianças* (1936); *Serões de D. Benta e Histórias de Tia Nastácia* (1937); *O Minotauro* (1939); e muitas traduções, sendo algumas delas: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll; *Mowgli, o Menino Lobo e Jacala, Caninos Brancos*, *As Aventuras de Huck*, de Mark Twain; *Novos Contos*, de Andersen; *Contos de Fadas*, de Perrault. Até então, a Literatura Infantil Brasileira era um tanto escassa. No entanto, o mercado editorial no Brasil estava progredindo, sinal de que o país estava, aos poucos, se modernizando. Já se notava aqui e ali, indícios de melhorias nos diversos setores sociais, o que refletia em um aumento no número de consumidores de livros. É o início de uma nova era para a literatura infantil e juvenil.

O Brasil, nesse período, vivia um momento revolucionário. Este era um fato notável no campo político, econômico, e também na educação. Entre tantas lutas, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, cria-se, por meio do decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, dirigido, primeiramente, por Francisco Campos. Embora houvesse melhorias na educação, ainda se estava longe de uma escola/ensino, que contemplasse de forma igualitária todas as classes sociais. Por esta razão, inspirados nos ideais da Escola Nova, pautados, principalmente, nas teorias do norte-americano John Dewey,

um grupo de pedagogos brasileiros, os chamados *Pioneiros da Educação*, constituído por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mário Casassanta, fundaram o movimento denominado Escola Nova. Estes faziam uma crítica à cultura livresca do país que vinha aumentando nos últimos tempos e também à educação tradicional que pouco contribuía para um ensino-aprendizagem eficaz.

Dessa maneira, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado pelos demais educadores que compunham o movimento. Reivindicavam do Estado, entre outras coisas, uma escola pública obrigatória e gratuita que se estendesse também às massas populares, visto que até o momento, esta, se destinava aos mais favorecidos economicamente. Porém, só em 1934, com a promulgação da nova Constituição Federal, é que a educação passou a ser vista como um direito de todos, sendo os poderes públicos e a família responsável por ministrá-la. Apesar das revogações e criações das novas versões da constituição brasileira, observa-se que até o presente momento, a educação ainda não atingiu essa amplitude e igualdade de direitos que preconizam as leis, dificultando, em parte, o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Durante a Era Vargas (1930-1945), não há como negar a marcante presença de Monteiro Lobato como pioneiro do gênero literário infantil, mas ao lado dele, consoante Lajolo e Zilberman (2007), figuravam outros autores relevantes como Graciliano Ramos, Menotti Del Picchia, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Lourenço Filho, Orígenes Lessa, entre outros. Em virtude da estreita relação que a literatura infantil e juvenil mantinha com a escola, esta era utilizada como elemento difusor dos ideais e valores da elite, como dito anteriormente. Esse fato inquietava alguns autores, a exemplo, Monteiro Lobato, que deixava impressas em suas obras, críticas à escola tradicional e seus ideais de uma escola nova, demonstrados por meio dos personagens que habitam o sítio do Pica-pau Amarelo, que misturam a realidade à fantasia. As histórias apresentavam a professora perfeita na figura de Dona Benta, e alunos curiosos e participativos, nas personagens dos moradores do sítio, que ouviam atentamente a velha e bondosa senhora. Outrossim, colocavam em evidência o meio rural, ressaltavam suas riquezas e suas misérias, tal qual a realidade brasileira, a literatura infantil lobatiana era uma ficção recheada de realidade.

Neste mesmo período, vivia-se o modernismo brasileiro, que surgira com a Semana de Arte Moderna de 22, na qual artistas e escritores tentavam inovar nas suas criações, lutavam por uma liberdade de expressão nacionalista e rompiam com a subordinação aos moldes europeus. O acervo literário infantil brasileiro se encontrava em expansão, e já havia uma diversidade de autores e obras, as quais, em sua maioria, descreviam aspectos da cultura, do

folclore brasileiro, e também faziam um forte apelo ao nacionalismo. Porém, crescia em quantidade, mas em termos de qualidade era insatisfatório, como é exposto a seguir:

Em 1942, Lourenço Filho, em palestra para os membros da Academia Brasileira de Letras, apresentou um balanço da literatura infantil de seu tempo, constatando que, naquele ano, encontravam-se à venda “nada menos de 605 trabalhos, dos mais diversos gêneros e tipos”. A quantidade, no entanto, não justificava grandes entusiasmos, pois o conferencista também denunciava que, “dessas, 434 representam traduções, adaptações e mesmo grosseiras imitações”; e que, “das 171 obras originais de autores brasileiros, cerca de metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 84).

Consta que, no referido intervalo de tempo, a literatura infantil e juvenil já se consolidava, e segundo Lajolo e Zilberman (2007), o desafio para os novos autores já não seria mais de conquistar um mercado, mas mantê-lo cativo e interessado.

Em 1947, é lançado o primeiro livro nacional de ficção científica dedicado ao público juvenil, *Três meses no século 81*, de Jerônimo Monteiro, um discípulo de Lobato (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 107). Logo inicia a década de 50, período no qual o Brasil vivia o pós-guerra e tentava se reerguer. A literatura quadrinizada que conforme Coelho (2010, p. 267-276) vinha se expandindo desde os anos 30 e tentando se firmar como gênero, era agora altamente criticada pelos representantes do conservadorismo, pais, professores, editores, críticos de arte e autoridades civis, militares e eclesiásticas, para os quais as histórias em quadrinhos eram consideradas uma “má influência” às crianças brasileiras, principalmente após a 1ª Exposição Internacional de História em Quadrinhos realizada no Brasil em 18 de junho de 1951. No entanto, os organizadores da exposição saíram em defesa desse gênero. Eles lutaram sozinhos, “pela nacionalização dos quadrinhos, fundaram a Associação Paulista de Desenhistas, sob a presidência de Romeu Cozzi, tentando formar quadros de desenhistas e procurando abrir caminho para a produção brasileira” (COELHO, 2010, p. 276).

Desse modo, ainda em conformidade com Coelho (2010, p. 277), em consequência da reação nacionalizante contrária às histórias em quadrinhos internacionais, que segundo os conservadores nacionalistas “poderiam descaracterizar a criança brasileira”, foi designada em 1956, pela Secretaria da Educação e Cultura do Município de São Paulo uma “Comissão para estudar quais as publicações infantojuvenis mais adequadas para a organização do acervo dos Parques e Bibliotecas Infantis da prefeitura paulista”, a qual emitiu parecer concluindo que a “preguiça da leitura” era decorrente da “generalização das histórias em quadrinhos”, consideradas um perigo para nossa “civilização multissecular da escrita”. Diante disso, a proposta foi proibir severamente “o ingresso de revistas desenhadas em quadrinhos, em virtude

de seu caráter marcadamente antipedagógico”, permanecendo apenas as nacionais como: *Tico-Tico*, *Tiquinho*, *Nosso Amiguinho*, *Cirandinha*, *Pinguinho*, entre outras. “A verdade é que, combatida por uns e defendida por outros, a literatura em quadrinhos, a partir dos anos 50, cresce em importância como produto dos mais lucrativos na área da imprensa” (COELHO, 2010, p. 277).

Momento em que surgiu também as primeiras tentativas de se instalar um teatro voltado a atender o público Infantil e Juvenil. Assim, é criado um movimento a favor da formação do Teatro infantil, como endossa Coelho (2010, p. 278).

Em 1951, ocorrem, no Rio de Janeiro, dois acontecimentos que marcaram historicamente a formação desse movimento. O Tablado (teatro amador que propõe uma nova consciência de fazer teatro) é fundado pela mineira Maria Clara Machado e um grupo de intelectuais. E realiza-se o 1º Congresso Brasileiro de Teatro, onde o paulista Júlio Gouveia apresenta a Comunicação: “O Teatro para Crianças e Adolescentes – Bases Psicológicas, Pedagógicas, Técnicas e Estéticas para a sua Realização”. A tese, defendida pelo conhecido médico psiquiatra e expert em teatro infantojuvenil, resultara das experiências com montagens de espetáculos de Teatro Amador e Teatro para Crianças e Adolescentes que ele e sua esposa, Tatiana Belinky, haviam desenvolvido em São Paulo durante quatro anos consecutivos (1948-1951), com o apoio da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo.

Um novo mundo se instaurava com o surgimento dos meios de comunicação de massa, principalmente pela chegada da televisão, dando-se início à era da imagem. Coelho (2010, p. 274) relata que “a letra começa a ser superada pela imagem”, fatos que desencadeiam uma crise de leitura no Brasil. Então, surge Ziraldo⁴, trabalhando como colaborador da revista *Era Uma Vez...*, que em 1957 começou a publicar seus trabalhos na revista *A Cigarra*, logo depois na revista *O Cruzeiro*, e em 1960, lançou a primeira revista brasileira de quadrinhos de um só autor, endereçada ao público infantil, intitulada *Pererê*, a qual aborda aspectos do folclore brasileiro. Esta foi suspensa pelo regime militar em 1964, porém, relançada pelo mesmo autor em 1975, sob o nome de *A Turma do Pererê*, mas só durou um ano.

Os anos 60 não foram tão promissores, de um lado estava a luta de movimentos sociais, do então presidente João Goulart e diversos intelectuais por reformas populares, do outro lado encontravam-se os militares, empresários e alguns pensadores que se mantinham contra essas reformas. O país vivia uma instabilidade política culminando no golpe de 64, e instaurava-se aí a Ditadura Militar, impactando todos os setores sociais, inclusive o educacional. Coelho (2010, p. 281) afirma que, “dentro da nova civilização que se expande, a leitura (ou a Literatura) passa decisivamente para plano secundaríssimo. Mas numa espécie de compensação, a poesia torna-

⁴ Informações extraídas de: EDUCACIONAL. <http://www.educacional.com.br/ziraldo/biografia/detalhada.asp>. Acessado em 16 de abr. de 2020.

se a grande presença na vida brasileira, através da Música Popular”. Seguiam-se tempos tensos, banindo inclusive a liberdade de expressão, o que resultou no exílio de muitos artistas e escritores.

Entretanto, nesse período, logo em 1960, é votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961, reformulada um pouco mais tarde pela Lei 5.692 em 1971), a qual tinha como um de seus princípios a “democratização do ensino”, ampliando para oito anos a escolaridade obrigatória, e que promovia a leitura como “habilidade formadora básica”. Fatos como esses contribuíaam para a expansão e fortalecimento da literatura infantil e juvenil.

Já pelos anos 70 e 80, as obras endereçadas às crianças e jovens se multiplicam, dada a modernização e industrialização do país, a difusão das tecnologias da informação e comunicação, o mercado se torna mais favorável, a demanda de consumidores só cresce. Esse crescimento, também se dá em decorrência, conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 122), do surgimento de instituições e programas voltados ao fomento da leitura, desde os anos 60 como: a Fundação do Livro Escolar – FLE (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil – CELIJ (1973), e vários órgãos: Associações de Professores de Língua e Literatura – APLL, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil – ABLIJ, criada em São Paulo em 1979.

Nesse contexto, emergem autores como Lygia Bojunga Nunes, Vivinha de Assis Viana, Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, João Carlos Marinho, Edy Lima, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Clarice Lispector, entre tantos outros que se dedicaram a explorar o universo literário infantil e juvenil. Não se pode esquecer da ilustre figura de Ziraldo com sua obra *Flicts* (1969). Em 1980 ele lança seu grande sucesso, *O Menino Maluquinho*, o qual lhe rendeu, em 1981, o Prêmio Jabuti oferecido pela Câmara Brasileira do Livro – CBL. Neste período, já com uma liberdade de expressão maior, os autores abordam os mais diversos gêneros e temas em suas obras, como aventura, mistério policial, ficção científica, temas da realidade social, pobreza, violência, preconceitos, crises familiares etc., o que, de um lado, culmina para uma certa quebra da inocência infantil, e, de outro, demonstra ao público a que se destina, as mazelas do mundo real, embora de uma forma mais sutil.

Apesar dos altos e baixos vivenciados no período da Ditadura Militar (1964-1985), da instabilidade política e econômica pela qual passava o país, o mercado editorial brasileiro se manteve de pé, muitos autores resistiram e continuaram produzindo. O número de produções aumentou, embora segundo alguns estudiosos, muitas das obras produzidas eram redundantes e não provocavam reflexão. Alguns autores, usavam artimanhas e ironias para driblar a censura

imposta pelo regime político da época. Conforme Bordini (1998), por escrever para o público infantil, muitos autores e obras passaram despercebidas aos olhos da censura e incentivavam uma geração a pensar. Entre eles estão Ruth Rocha, com *O Reizinho Mandão* (1978); Ana Maria Machado, com *De Olho nas Penas*; Lygia Bojunga Nunes, com *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *A bolsa amarela* (1976); Carlos de Marigny, com *Lando das ruas*; Fernanda Lopes de Almeida, com *A Fada que tinha ideias* (1971); Sérgio Caparelli, com *Os Meninos da Rua da Praia*, entre outros autores, que deixavam implícita em suas obras uma crítica ao sistema autoritário vigente na época.

Durante as décadas de 80 e 90, já se inicia uma apropriação da cultura de massa, a exemplo da televisão. A literatura infantil e juvenil que haviam crescido muito na década de 70, agora tinham concorrentes fortes e precisavam inovar para não perder espaço, isso de acordo com Bordini (1998, p. 37), como mostra o excerto a seguir:

Os adultos e os adolescentes leem sempre menos, com o advento de novos meios de lazer e de conhecimento, como os programas de cuidado físico em academias, os espetáculos televisivos, especialmente desportivos e telenovelisticos, os shopping centers, verdadeiros quadros-vitrine da produção industrial esteticizada, os videogames e os computadores pessoais, que começam a fascinar os mais jovens nas famílias abonadas. A demanda por livros se torna bem mais especializada. Compram os que precisam ler por razões de atualização profissional ou de formação geral e profissional. Livros de entretenimento tradicionais, como romances picantes e vertiginosos, são quase a única forma de leitura das horas ociosas, cada vez menores, da classe média. As classes ditas populares ficam restritas aos livros de bancas de revista, versões degradadas dos gêneros chamados de triviais, e aos livros da escola, uma vez que o sistema de bibliotecas públicas e escolares no país sofre da mesma contradição que cerca o objeto que o justifica: os livros ali estão para serem guardados e utilizados devotamente.

Se por um lado, os avanços tecnológicos e sociais concorriam lado a lado com as obras literárias, empurrando-as para o esquecimento, por outro lado, de uma certa forma, obrigava os autores a investirem mais na qualidade do que em quantidade de suas produções. Estes precisavam desenvolver técnicas e estratégias para atrair, cativar e manter o público leitor e em meio a diversidade de atração, ainda fasciná-los com suas histórias e magia que se escondia por trás das palavras. Enquanto na década de 70, a preocupação de muitos voltava-se para uma produção em larga escala, sem refletir no quê e para quê, agora esses fatores deveriam ser considerados, pois a literatura já não estava mais sozinha no campo do entretenimento, devia provocar reflexão, produzir conhecimento, e ainda proporcionar prazer ao leitor. Isto obrigava o gênero literário infantil e juvenil a se renovar, o que provocou efeito benéfico para todos. Fatos que levaram a um aumento significativo na produção desses gêneros literários, o que pode ser constatado em Brandão (1998, p.47), “a produção de livros infantis e juvenis na década de

1980 cresce vertiginosamente e consolida-se em termos de mercado editorial, em quantidade e também em qualidade de propostas em ficção, poesia e livro de imagem”.

No final dos anos 80 e década de 90, a literatura infantil e juvenil já se consolidava, pois já era notável uma gama variada de bons escritores engajados a escrever para crianças e jovens. Dessa forma, essa literatura melhorou significativamente em todos os aspectos. Crescia também o número de novos autores que se dedicavam a produzir para o público infantil como: José Arrabal, Tatiana Belinky, Ciça Fittipaldi, Rogério Borges, Anna Flora, Terezinha Alvarenga, entre outros. No campo da literatura juvenil cabe destacar: Luiz Antonio Aguiar, Liliana Iacocca, Paulo Rangel, Álvaro Cardoso Gomes, Ivan Ângelo, Marcelo Carneiro da Cunha e outros. Ao lado destes, produzindo também para o público jovem, autores já conhecidos da literatura infantil como: Luiz Galdino, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Lygia Bojunga Nunes, Terezinha Éboli. Este último grupo incluindo Ziraldo, segundo Brandão (1998), eram autores já estabilizados no mercado editorial pela qualidade de suas obras.

Dessa maneira, a literatura infantil e juvenil brasileira vinha ganhando status, em razão das melhorias já discutidas no *corpus* deste trabalho. Vários autores já foram contemplados com prêmios nacionais e até internacionais, como o Prêmio Jabuti e Hans Christian Andersen. Muitas obras são reconhecidas fora do país, levando muitos autores ao pódio dos melhores troféus destinados a essa categoria. Lajolo (2010, p. 101) endossa esse reconhecimento quando afirma que:

Por duas vezes, autoras brasileiras (Lygia Bojunga Nunes em 1982 e Ana Maria Machado em 2000) receberam o prêmio Hans Christian Andersen, a mais alta distinção conferida a escritores para crianças e jovens. É também constante, a partir de 1993, a presença de livros brasileiros no White Ravens Catalogue, lista de melhores livros selecionados por especialistas da Biblioteca Internacional da Juventude (em Munique, Alemanha) e lançado na prestigiosa Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha.

Também se notou destaque no quesito ilustração, em 2014 Roger Mello⁵ venceu a edição do prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante da literatura infantil, na categoria ilustrador. Lajolo e Zilberman (2017), acrescentam que são consideradas marcos da ilustração da literatura infantil e juvenil brasileira, *Flicts* (1969), de Ziraldo, ou *O rei de quase tudo* (1972), de Eliardo França. As autoras complementam ainda que entre outros autores estão Gian Calvi, Regina Yolanda Werneck e Rui de Oliveira, os quais “renovaram os padrões gráficos e visuais dos livros dirigidos às crianças, modernizando o processo de produção das obras”.

⁵ Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/brasileiro-e-vencedor-do-premio-hans-christian-andersen/>

Atualmente, no Brasil, percebe-se um aumento significativo na produção de literatura para crianças, jovens e obras em geral. Esse fato foi demonstrado pela pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro sob encomenda da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), ano base 2018. Há um recorte da referida pesquisa nos anexos deste estudo, em que se constata a dinâmica de produção de títulos e de exemplares, bem como a venda destes para o mercado.

Ao analisar o anexo – A, que revela uma produção de novos títulos de 16.079 em 2017, 14.639 em 2018, e anexo – B, que se refere a quantidade de 32.800 para 2017 e 32.189 para 2018 de livros reimpressos, observa-se o grande salto na produção livresca do país em comparação com os tempos anteriores, porém é notável certa oscilação referente ao número de produção, vê-se uma queda de 2017 para 2018 em todas as categorias, salvo na reimpressão de títulos das obras gerais, 2018 tem um leve aumento em comparação com 2017, mas na soma total fica para trás. Ao se falar na produção geral, a referida pesquisa ainda revela que o número de títulos produzidos são de 48.879 para o ano de 2017, e 46.828 em 2018 resultando numa variação negativa de - 4,20%, o que deixa claro que o setor editorial ora está melhor, ora pior em termos de quantidade de produção. Um outro fato curioso é a relevância do livro didático em relação à demais categorias, este também se sobrepõe aos demais quando se trata de faturamento e exemplares vendidos, somando-se as vendas para o mercado e governo, fato que pode ser constatado no anexo – C.

Diante das informações apresentadas no anexo – D, constata-se que a produção em títulos e número de exemplares de obras literárias infantil e Juvenil dos tempos atuais, comparando-as com as do início e até meados do século XX, teve um aumento gigantesco. Porém, ao ser comparada a outras produções, fica atrás até da literatura de autoajuda, esta mostra uma produção para o ano de 2017 de 20.296.898 e 17.253.098 em 2018. Há uma grande discrepância quando se trata da produção literária destinada a crianças e jovens relacionadas à produção de livros didáticos. A categoria de exemplares de literatura infantil juntamente com a juvenil no ano de 2017, soma-se 25.682.954 enquanto os didáticos são 179.599.663. Já em 2018 esses números respectivamente são 20.117.957 e 162.858.488. Logo se vê que estes têm uma importância bem mais significativa dentro das escolas do que aqueles. Em número de exemplares por ano, também se observa que a literatura infantil e juvenil fica em quantidade inferior à literatura adulta que em 2017 produziu 32.244.236 e 2018 e 26.403.505 em 2018. Conclui-se que é preciso investir ainda mais na produção literária destinada às crianças e jovens, para que esta possa atingir um patamar mais elevado em todos os seus aspectos. Apesar das

significativas melhorias, é necessário inovar sempre, a fim de atender as reais necessidades do público infantil e juvenil da sociedade contemporânea.

Ao longo de todo esse percurso, observa-se as grandes mudanças e evolução na literatura destinada às crianças e jovens, que ganha cada vez mais espaço e status no cenário brasileiro. Esta melhorou em todos os aspectos, graças a criação e investimento de órgãos e instituições de fomento à leitura, já citados anteriormente; pela criatividade dos autores e outros profissionais relacionados à produção de livros; e também pela insistência daqueles que acreditam que a base formadora de um cidadão crítico e autônomo se dá por meio da leitura. Com o avanço do mercado editorial brasileiro, e com os novos suportes tecnológicos, produzir belas obras se tornou cada vez mais fácil, porém com a atual diversidade de atividades de lazer e entretenimento, chamar e manter a atenção do leitor é uma tarefa difícil e complexa.

Diante das novas configurações sociais e culturais em que se vive, se faz necessário inovações constantes no campo literário, desde à forma, os temas abordados, que precisam ser interessantes para fisgar o leitor contemporâneo, até os formatos e recursos pelos quais a literatura chega até aos leitores. Diante desse percurso histórico, convém informar aos leitores que os dados aqui registrados são os que se fazem relevantes para a construção deste trabalho, reiterando ainda que não seria possível abordar todo trajeto e aspectos do panorama tão vasto da literatura infantil e juvenil brasileira, das origens aos tempos contemporâneos. Eis aqui apenas um resumo dessa longa, rica e interessante trajetória.

2.2 A literatura infantil e juvenil na contemporaneidade

Como demonstrado na seção anterior, a literatura infantil e juvenil teve um longo percurso até se firmar como gênero literário. Atualmente, diante das rápidas transformações tecnológicas e sociais pelas quais passa a sociedade, ela reconfigura-se, reinventa-se e inova a todo instante, para atrair, cativar e manter o público ao qual se destina. Ela está de “cara nova”, mudou de endereço e até de família como diz Lajolo (2018). De fato, encontra-se das mais variadas formas e formatos, oferecidas em diversos suportes, tanto impresso como digital, a exemplo deste último tem-se *PDF*, *Epub*, *iBooks*, *e-books*, *book-apps* entre outros. Como se vê, há uma grande diversidade de suportes digitais, pelos quais a referida literatura pode se apresentar na contemporaneidade. Ela tornou-se híbrida e pode migrar de um formato para outro. Segundo Kirchof e Souza (2019, p. 34), a migração de vários títulos para o ambiente digital é uma das tendências da literatura infantil e juvenil contemporânea, eles afirmam ainda que isto fomenta “o surgimento de formatos digitais e híbridos inéditos, os quais se destinam

exclusivamente à leitura em aparelhos de computação móveis (celulares, tablets, e-readers) ou estáticos (desktops), mas também à leitura em diferentes suportes simultaneamente”.

Nessa perspectiva, observa-se, que as mudanças ocorrem desde o processo de feitura das obras literárias, os caminhos que estas percorrem até chegar ao consumidor final, até as formas de recepção e consumo destas pelos leitores. Antes um livro era produzido envolvendo um número restrito de profissionais como escritor/ilustrador/impresor, funções estas que, em sua maioria, eram desempenhadas pelo próprio autor. Hoje, diante dos avanços tecnológicos, das exigências do mundo contemporâneo e das amplas possibilidades artísticas e estéticas ligadas à produção dos livros infantis e juvenis, carece-se de uma equipe de profissionais diversificada para o desenvolvimento deste trabalho como autor, editor, diagramador, ilustrador, programador visual entre outros.

Na atualidade, não há um padrão absoluto a ser seguido para se fazer literatura, há várias possibilidades e caminhos oferecidos. Conforme Coelho (2010, p. 289-291), várias tendências marcam a literatura infantil e juvenil na contemporaneidade, entre as quais se distinguem as linhas de intenções *realista*, *a fantástica* e *a híbrida*. Sendo que a primeira como o próprio nome diz, focaliza aspectos da realidade que permeiam o cotidiano do universo infantil e juvenil. Enquanto a linha fantástica vai aproximar-se do maravilhoso, do extraordinário, criando e desenvolvendo um mundo imaginário, a ser explorado pelo leitor, o qual está além dos aspectos reais. Já a linha híbrida mescla os aspectos do mundo real com imaginário, eliminando as fronteiras entre ambos. Para Coelho, esta “talvez seja a mais fecunda das diretrizes inovadoras”, e que o universo criado por ela se insere dentro do Realismo Mágico. A autora afirma ainda, que dentro da linha híbrida, duas correntes crescem e se destacam dia após dia, são elas: a das *narrativas indígenas* e a das *narrativas africanas*, ambas empenhadas em mostrar, de um jeito bem literário, as origens, tradições e fatos históricos da vida desses povos. Lajolo e Zilberman (2017), asseveram que as narrativas indígenas contemporâneas destinadas às crianças e jovens têm uma forma bastante original de “expressar a ancestralidade da cultura indígena” que “é o capricho e a sofisticação do aspecto gráfico da maioria das obras”.

Em tempos contemporâneos, como já demonstrado, a liberdade de criação é bem maior que outrora, a diversidade pode ser percebida também nos temas e formas de abordar assuntos da atualidade, mesclando-os com a fantasia, o universo mágico e aventuras surpreendentes, que despertam o interesse do leitor iniciante. De acordo com Ana Cláudia e Fidelis (2019, p. 180) as obras investem em temáticas que estão presentes no imaginário do jovem leitor, como a fragilidade e insegurança diante do futuro e ao mesmo tempo um senso de imortalidade,

conflitos familiares, pressões sociais, entre outros. “Desse modo, o leitor se vê representado nas peripécias das personagens, sentindo-se, assim, partícipe da narrativa”.

Seguindo essa linha, conforme Penteado Martha (2008), estas situações, podem ser vivenciadas em obras como *O rapaz que não era de Liverpool* (2006) de Caio Riter, que fala de um jovem de 15 anos chamado Marcelo, o qual levava uma vida perfeita com seus pais e seus irmãos, até o dia em que durante uma aula de Biologia descobre que era adotado, a partir daí começam seus conflitos familiares e existenciais. *Alice no espelho* (2005) de Laura Bergallo, também aborda temas recorrentes da sociedade atual, este narra a história de Alice que para compensar a ausência do pai e o descaso da mãe, acaba cedendo às pressões sociais e apelos da indústria da beleza, o que a leva a desencadear um quadro de anorexia e bulimia. Tais dramas são cada vez mais comuns na vida dos jovens de hoje, quantos Marcelos e Alices existem por aí vivendo os mesmos dilemas ou algo parecido? Com certeza não são poucos.

As duas obras citadas no parágrafo anterior foram extraídas de um recorte feito por Penteado Martha (2008), estudo no qual ela faz uma pequena demonstração das produções literárias contemporâneas para jovens e crianças. No que se refere a obras produzidas para jovens, a autora arrola:

O olho de vidro de meu avô (Moderna, 2004), de Bartolomeu Campos Queirós; *Eles não são anjos como eu* (Moderna, 2004), de Márcia Kupstas; *No longe dos gerais* (Cosacnaify, 2004), de Néelson Cruz; *Lis no peito: um livro que pede perdão* (Biruta, 2005), de Jorge Miguel Marinho; *Pena de ganso* (DCL, 2005), de Nilma Lacerda; *Heroísmo de Quixote* (Rocco, 2005), de Paula Mastroberti; *O dia em que Felipe sumiu* (Cosacnaify, 2005), de Milu Leite; *Alice no espelho* (SM, 2005), de Laura Bergallo; *Bicho solto* (Objetiva, 2005), de Ivan Sant’Anna; *O rapaz que não era de Liverpool* (Edições SM, 2006), de Caio Riter; *Hermes, o motoboy* (Cia. das Letras, 2006), de Ilan Brenman e Fernando Vilela; *Aula de inglês e Sapato de salto, ambos* de Lygia Bojunga (Casa Lygia Bojunga, 2006); *O melhor time do mundo* (Cosacnaify, 2006), de Jorge Viveiros de Castro; *Ciumento de carteirainha* (Ática, 2006), de Moacyr Scliar; *O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta* (Moderna, 2007), de Joel Rufino dos Santos; e *Adeus contos de fadas* (7 Letras, 2006), de Leonardo Brasiliense (PENTEADO MARTHA, 2008, p. 9-10).

Algumas das obras listadas acima representam o universo e problemáticas do jovem da atualidade. Por exemplo: *Lis no peito*; *O rapaz que não era de Liverpool*; *Alice no espelho*; *Pena de ganso* e *Adeus contos de fadas*, selecionadas e analisadas por Penteado Martha (2008, p. 10) em seu trabalho. Segundo a autora, estas narrativas “relatam o desabrochar sentimental, a aprendizagem humana dos protagonistas, jovens que buscam o conhecimento de si mesmos e dos outros e participam gradativamente na aventura da existência”.

Quando se trata de obras produzidas para crianças, Penteado Martha (2008), relata que embora seja difícil estabelecer uma faixa etária a que se destina as publicações infantis e juvenis dos últimos tempos, destaca as seguintes obras endereçadas ao universo infantil:

João por um fio (Cia. das Letrinhas, 2005), de Roger Mello; *Desertos* (Objetiva, 2006), de Roseana Murray; *Álbum de família* (Edições SM, 2005), de Lino de Albergaria; *Cacoete* (Ática, 2005) e *Felpe Filva* (Moderna, 2006), ambas de Eva Furnari; *Murucutu, a coruja grande* (Ática, 2005), de Marcos Bagno; *Um garoto chamado Rorbeto* (Cosacnaify, 2005), de Gabriel o Pensador; *O menino, o cachorro* (Manati, 2006), de Simone Bibian; *O livro dos pontos de vista* (Ática, 2006), de Ricardo Azevedo; *Lampião & Lancelote* (Cosacnaify, 2006), de Fernando Vilela; *Era uma vez outra vez* (Edições SM, 2007), de Gláucia Lewicki; *O jogo de amarelinha* (Manati, 2007), de Graziela Bozano Hetzel; *Sei por ouvir dizer* (EDELBRA, 2007), de Bartolomeu Campos Queirós; e *História de Ôe* (Dimensão, 2007), de Luiz Raul Machado (PENTEADO MARTHA, 2008, p. 13).

É bom lembrar que as obras, aqui arroladas pela autora, são apenas uma pequena amostra das muitas obras produzidas para o público infantil e juvenil da contemporaneidade.

Para complementar, é pertinente mencionar a escritora e ilustradora Ângela Lago⁶ (1945-2017), com uma vasta produção literária, direcionada principalmente às crianças, tornando-se referência para a literatura infantil brasileira dos últimos tempos. O seu jeito particular de criar e inovar, tanto em obras escritas como ilustradas lhe rendeu vários prêmios. Entre suas muitas produções encontra-se *A casa da onça e do bode*, Editora Rocco, Rio de Janeiro, 2005; *A flauta do tatu*, Editora Rocco, Rio de Janeiro, 2005; *O bicho folharal* (Editora Rocco, Rio de Janeiro, 2005), *João felizardo, o rei dos negócios* (Cosac-Naif, São Paulo, 2006).

Não menos importante, figura entre os escritores brasileiros da atualidade, Roseana Murray, poetisa que se dedica a escrever para crianças e jovens e também para adultos, pois a própria escritora admite não existir idade para ler. Ela já escreveu mais de cem livros, sendo que a maioria deles são direcionados ao público infantil e juvenil, os quais encontram-se entre os melhores no cenário nacional e até internacional, tanto que a autora já foi honrada com vários prêmios literários como A.P.C.A, O Melhor de Poesia da F.N.L.I.J (por quatro vezes), Prêmio A.B.L para livro infantil. Recebeu por diversas vezes a láurea “Altamente Recomendável da F.N.L.I.J e também faz parte da Lista de Honra do Organismo Internacional I.B.B.Y que abriga os melhores autores de literatura infantil e juvenil do mundo. Entre a diversidade de suas obras está *Jardins* (2001), *Artes e Ofícios* (1990), *Classificados Poéticos* (2010), *Fardo de Carinho* (1980), *Roseana Murray, Poemas para Ler na Escola* (2011), *No Mundo da Lua* (1983), *Abecedário Poético de Frutas* (2013), *Fio de Lua & Raio de Sol* (2014), *Brinquedos e Brincadeiras* (2014) dentre muitos outros. A escritora também já produziu vários E-books que estão disponíveis gratuitamente para download em PDF no seu site: <http://roseanamurray.com/site/index.php/category/e-books/>. Entre eles a *Teias de Afeto e*

⁶ Para mais informações Cf. Ângela Lago in: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível Em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6168/angela-lago>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Poesia, Poemas em Espelho, Maria Fumaça Cheia de Graça, Livros e Leitores, A Bruxa da Casa Amarela, Flores de desejos e muitos outros.

Para enriquecer ainda mais esse repertório de títulos da literatura infanto juvenil, Lajolo e Zilberman (2017 s/p.) no capítulo intitulado: *Novos territórios de criação para crianças e jovens*, destacam algumas obras deste início de século. As autoras afirmam que “a literatura infantil e juvenil do Brasil do século XXI tem buscado investir em modos originais e instigantes de expressão”. E elas complementam que essa literatura não se dobra às exigências de seus financiadores e público privado, mas requer e contribui para a formação de um leitor inteligente capaz de interagir com obras criativas e inovadoras. Além disso, revelam que a literatura infantil e juvenil contemporânea se vale de duas características importantes, e mais evidentes nas produções como: o recurso à intertextualidade e o apelo à metalinguagem. Na sequência, são expostas algumas obras que exemplificam e utilizam esses recursos, *Procura-se Lobo* (2005), de Ana Maria Machado; *O menino que vendia palavras*, de Ignácio Loyola Brandão; *O caso do saci* (2004), *Alice no telhado* (2011), do ilustrador e escritor Nelson Cruz. A última, conforme Lajolo e Zilberman (2017), venceu o Prêmio Glória Pondé, concedido pela Biblioteca Nacional como melhor livro de literatura infantil e juvenil, no ano de sua publicação; *O fazedor de velhos* (2008), de Rodrigo Lacerda, obra contemplada com o prêmio Jabuti pela FNLIJ.

Neste início de século, convém comentar acerca de jovens autoras que escrevem para o mundo jovem, entre elas, a famosa entre adolescentes, Talita Rebouças, que de acordo com Lajolo e Zilberman (2017, s/p.), contribuiu para a expansão da literatura feminina brasileira somando “mais de um milhão e meio de volumes impressos”, destacam-se como suas obras de maior sucesso “à coleção *Fala sério*, cujos títulos foram lançados entre 2003 e 2012, protagonizados pela adolescente Malu”. As autoras informam que “bem-sucedida entre o público juvenil é também Paula Pimenta, cuja série *Fazendo meu filme* vendeu, até 2012, mais de 100 mil exemplares”. Pode somar-se a estes *Minha Vida Fora de Série*, da mesma autora, que desde 2011, quando publicada a 1ª temporada, vem fazendo sucesso entre os jovens até os dias atuais. Ambas as séries abordam temáticas que permeiam a vida real do universo jovem, como relacionamento familiar, escolar, amoroso e outros fatos corriqueiros do mundo juvenil.

Lajolo (2018), afirma que a literatura de hoje fala de mundos diversos, alguns se assemelham ao nosso, com pessoas passando fome nas ruas, mas fala também de um mundo repleto de espíritos, vampiros, anjos, energias e demônios. Nesse ínterim, surge o gênero *fantasy fiction* final do século XX e início do XXI, que vai englobar todo esse universo de fantasia com entidades e seres sobrenaturais do qual fala Lajolo. Como representação deste

gênero, embora não sejam obras produzidas por escritores brasileiros, mas fez e ainda faz sucesso entre a massa jovem no Brasil, temos a saga *Harry Potter* de J. K. Rowling, expõem Lajolo e Zilberman (2017). No campo da literatura infantil e juvenil essas obras, segundo as autoras podem ser consideradas o acontecimento fundador do gênero, no período de “1997 e 2007, na Inglaterra, e entre 2000 e 2007, no Brasil”. As autoras complementam “ainda que dois anos antes, em 1995, Philip Pullmann tenha inaugurado o primeiro volume da trilogia *His dark materials* (Fronteiras do universo na tradução nacional)”. Cabe ainda mencionar séries como *Percy Jackson* (2005-2009) de Rick Riordan; *Artemis Fowles* (2001-2012) de Eoin Colfer; *Jogos vorazes* (2008-2010) de Suzanne Collins; a saga *Crepúsculo* (2005-2020) de Stephenie Meyer; *A batalha do apocalipse* (2010) do escritor brasileiro Eduardo Spohr, entre outros tantos que compõem o gênero.

E não podem ficar fora desse universo fantástico, as fadas e duendes, príncipes e princesas, histórias com final triste e aquelas com final feliz que ainda permeiam as produções endereçadas as crianças e jovens. Lajolo (2018, p. 14) reitera que,

a literatura traz para nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rimas, poemas sem rimas.... (...) A literatura, hoje, parece estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso para quem chega mais tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e cadeiras cativas: pois a literatura de que falam os professores e livros mais convencionais continua viva. (...) Apenas não está mais sozinha em cena.

A citação acima, demonstra a diversidade literária da contemporaneidade, esta é feita para todos os gostos, e para todos os tipos de leitores, e deixa evidente que a literatura clássica permanece viva, porém ao seu lado existem outros concorrentes disputando a atenção dos leitores, principalmente dos jovens e crianças. Por isso, se faz necessário, pensar e pôr em prática estratégias inovadoras que visem atraí-los, sob pena de perdê-los para outras formas de lazer e entretenimento da era midiaticizada. Observa-se que a produção literária está em crescimento constante e bastante diversificada. Lajolo (2018, p. 13) enfatiza que atualmente o universo livresco é bastante amplo, tem “livros de todo feitio, para todo feitio de leitores. Livros impressos e livros digitais”.

Nesta nova era do mundo informatizado, há quem se pergunte se o livro impresso vai sobreviver a tantos novos formatos que surge a cada dia, em decorrência da evolução tecnológica. Há quem responda que sim, e ainda há aqueles que hesitam, e sentem-se inseguros em dar tal resposta. Lajolo e Zilberman (2017) asseveram que o livro no formato que se conhece hoje, teve sua origem num passado longínquo, século I d.C. Contudo, só veio a difundir-se

amplamente, a partir da prensa de Gutenberg criada em meados de século XV. As autoras asseguram ainda, que poucas foram as mudanças ocorridas do códice romano ao livro moderno, até bem pouco tempo atrás. Conforme Coelho (2010, p. 51), a invenção da imprensa foi o acontecimento universal mais importante do Renascimento, e o livro que inicia sua expansão nesse período, é a presença mais significativa no processo cultural que prossegue até os dias de hoje.

Atualmente, o livro literário, endereçado a crianças e jovens, é comumente ilustrado, e tem funcionalidade específica, uma vez que as imagens contribuem para o entendimento do texto que eles têm em mãos. A relação da imagem com os livros pode se dar em diferentes graus sendo, conforme Azevedo (2004, p. 2-3), os *livros textos*, que são desprovidos de imagens, a não ser a ilustração de capa; *livros texto-imagem*, nestes o texto é predominante e as imagens têm função secundárias; *livros mistos*, em que o texto escrito e as imagens têm funções igualitárias. Um bom exemplo deste é *O menino Maluquinho* (1980) de Ziraldo, neste livro texto e imagem se complementam; *livros imagem-texto*, no qual as imagens vêm acompanhadas de textos escritos, porém com caráter secundário, e a imagem é a protagonista da história. Há ainda *livros imagem* que são aqueles desprovidos de texto escrito, o enredo é construído exclusivamente por imagens. O autor ainda comenta que muitos pensam que esses tipos de livros são destinados apenas às crianças, mas afirma ser um engano, pois eles têm uma linguagem recheada de possibilidades que podem ser exploradas inclusive pelos adultos.

Todos esses aspectos constituem o livro da atualidade e se destina a uma faixa etária ou leitor específico, dentro do campo da literatura infantil e juvenil, mesmo assim podem ser consumidos por outros públicos. Segundo Kirchof e Souza (2019, p. 33), os melhores livros ilustrados são aqueles em que há uma relação de interdependência entre a imagem e a palavra, abrindo lacunas de sentido, o que instiga o leitor a explorar sua criatividade no momento da leitura e da interpretação, ambos os elementos se complementam.

O livro idolatrado e musicado pelos poetas de outrora em suas poesias, vem se reinventando nos últimos tempos, para permanecer vivo e despertar o interesse dessa nova onda de leitores, que despontam no horizonte social atual. Não é tarefa fácil manter-se atraente, numa sociedade, em que as coisas acontecem num passe de mágica, na qual o mundo inteirinho parece caber numa tela, fazer-se e desfazer-se na ponta do dedo. Diante de todas essas transformações, se fala do livro com uma certa insegurança, conforme Lajolo e Zilberman (2017, s/p.), essa falta de segurança para falar do livro ocorre porque “as novas tecnologias impuseram outros formatos e materiais, novos modos de produção e circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto”. Elas

afirmam ainda ser esta, uma nova era que se inicia tanto para o livro quanto para a literatura, e que nesse cenário, o mundo digital vem se tornando cada vez mais expressivo, seja fundindo as formas impressas às digitais ou mesmo substituindo-as. O que se constata é, que mesmo em meio a todas essas transformações, precisa-se investir cada vez mais na formação de novos leitores.

Apesar dos índices de leitura terem crescido muito nos últimos tempos, pesquisas demonstram que, no Brasil, quase metade da população é considerada não leitora. De acordo com a Pesquisa Rastro de Leitura no Brasil 4ª edição (2016, ano base 2015), apenas 56% da população brasileira, de 5 anos para cima, pode ser considerada leitora, considerando os critérios estabelecidos pela própria pesquisa, de que para ser leitor precisa-se ter lido pelo menos 1 livro inteiro, ou em partes nos últimos três meses. Apoiada em dados fornecidos pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), a pesquisa revela, que embora a população alfabetizada tenha crescido consideravelmente nos últimos anos, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Concluindo que o aumento na média de escolaridade da população teve um caráter mais quantitativo (número de pessoas alfabetizadas), do que qualitativo, no que se refere a compreensão leitora. Fato esse, que segundo Lajolo e Zilberman (2017) é reiterado por José Castilho Marques Neto, quando afirma que apenas 26% dos alfabetizados no Brasil são “leitores plenos, aqueles capazes de compreender o conteúdo dos textos”.

Ainda em conformidade com a pesquisa já comentada, leitores e não leitores respectivamente, relataram algumas razões para não terem lido mais nos últimos três meses, sendo: a falta de tempo 43% – 32%, preferência por outra atividade 9% – 10%, falta de paciência para ler 9% – 13%, entre outros, e ainda, 28% dos não leitores disseram que o motivo é não gostar de ler. Quando questionados sobre o que gostam de fazer no tempo livre, disseram respectivamente, assistir TV 73% – 73%, ouvir música ou rádio 66% – 53%, usar internet 60% – 32%, sendo que a atividade de ler livros em papel ou digital é apenas 37% – 7%. Entre as principais motivações para ler um livro, 25% dos entrevistados declararam ser o gosto pela leitura, 19% para atualização cultural ou conhecimento geral, 15% leem para se distrair e 10% para o crescimento pessoal, entre outros fatores que os levam a desenvolver o hábito de ler.

Portanto, observa-se que em pleno século XXI ainda há um trabalho árduo pela frente, um longo caminho a ser percorrido, quando se trata de formar leitores, pois o livro vem sendo relegado à segundo plano, ou mesmo a terceiro, as parafernalias do mundo moderno, ou pós-moderno sempre oferecem atividades mais atrativas e interessantes a se fazer.

É sabido que a leitura abre portas, amplia os horizontes, dá asas à imaginação, principalmente a leitura literária, pois esta provoca reflexão, permitindo ao jovem leitor desenvolver sua criticidade, tornar-se um ser autônomo capaz de gerir sua própria vida e interferir na sociedade com segurança. Para Zilberman (2012, p. 148), “a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias”, ainda segundo a autora, a leitura da literatura é mais importante, pois ajuda a fortalecer o imaginário de uma pessoa, e que por meio da imaginação solucionam-se problemas. Como se vê a leitura reflexiva produz conhecimentos e leva o indivíduo a exercer sua cidadania. Ao se referir à literatura, Cosson (2019, p. 66) informa que

ela nos abre portas para as possibilidades de ser e viver de uma maneira única porque o faz com absoluta liberdade, porque o seu compromisso é o de abrir portas. Por isso se quisermos ser reis de nós mesmos, precisamos ler literariamente as palavras com as quais construímos as muitas possibilidades que temos de existência.

Nota-se então, a importância que a leitura literária tem na formação de um leitor crítico. Por isso, o hábito de ler deve ser desenvolvido desde cedo, pois, sabe-se que a base leitora se constrói na infância, e a partir daí ela vai se ampliando e consolidando-se já na idade adulta. Para tanto, é necessário que haja mediação entre escritor-leitor-obra, mediação esta que, em sua maioria, é feita pelos professores. Por isso mesmo, estes devem estar preparados para atuar neste novo cenário com forte presença das tecnologias digitais. Libâneo (2006, p. 26), diz que diante da complexidade da sociedade na qual vivemos “os educadores – pais, professores, agentes sociais - não podem ignorar o surgimento de culturas juvenis diversificadas e a presença marcante das mídias na vida das crianças e dos jovens e, por consequência, nas salas de aula”. Como se vê, no mundo globalizado em que se vive, saturado pelas mídias e multimídias, não é possível ignorá-las, a melhor opção é investir na capacitação dos indivíduos, principalmente dos mediadores, crianças e jovens, para que possam interagir com segurança e perspicácia na sociedade exigente e complexa da atualidade.

Nestes novos tempos, a literatura infantil e juvenil vem se metamorfoseando constantemente, adquirindo um novo rosto, novas formas e formatos para se apresentar aos jovens leitores, embora muitas vezes, sejam retomados clássicos literários tradicionais, os mesmos, recebem uma boa pitada de modernidade, contextualizando-os com a realidade e gosto do leitor atual. Fato reiterado por Lajolo e Zilberman (2017, s/p.), ao enfatizar que “a cultura de massa vem reciclando as histórias dos Grimm e de Perrault em filmes e animações, além de fundi-las a narrativas similares”. O cenário está favorável à sua expansão, tanto pelo investimento cada vez maior em instituições e programas de fomento à leitura, como pelos

diversos recursos tecnológicos que contribuem não só para as etapas de produção do livro, mas também permitem que o leitor possa ter acesso a esse bem, de forma mais fácil e mais barata, e ainda permite a este, escolher qual forma de acesso lhe é mais atraente e adequada. De acordo com Lajolo (2018, p. 153), “com a incrível multiplicação contemporânea de técnicas de reprodução a literatura vai pegando caronas e se derramando para fora dos livros, manifestando-se em textos reproduzidos pelas mais diferentes tecnologias: (...)”.

À vista disso, é pertinente falar do projeto do Banco Itaú, *Leia para uma criança*, que oferece uma série de livros infantis digitais de forma gratuita, que podem ser acessados por qualquer pessoa pelo endereço eletrônico: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>. As obras, em parte, são adaptadas da versão impressa de clássicos da literatura infantil e juvenil europeia ou brasileira. Vale à pena visitar a estante digital do Itaú, pois as obras que lá se encontram são bem atraentes, de fácil leitura e bastante interativas. Algumas possuem animação, tem fundo musical com opção de ligar e desligar o som, a rolagem de páginas às vezes é para cima, para baixo ou ainda para os lados, conforme seja há uma seta indicando a direção. Podem ser acessadas tanto pelo computador ou qualquer dispositivo móvel (smarthphone, tablet) que esteja conectado à rede, sendo que por este último meio é bem mais divertido. Há alguns livros que fornecem a opção de fazer o download em PDF, para aqueles que não queiram fazer a leitura de forma digital. Então, leia para/com uma criança, além de estar fortalecendo o vínculo de amizade entre as partes envolvidas, contribuirá para a sua formação intelectual.

É fato que a tecnologia veio para ficar, e pode ser uma grande aliada nesse processo de formar leitores, desde que seja usada e explorada de forma adequada. Na visão de Martinez e Moura (2019, p. 236), “As novas ferramentas vindas das mídias digitais, desempenharam influências diretas e indiretas no ato da criação literária e nas possibilidades de diálogo entre literatura e as novas mídias”. Embora sejam levantados muitos questionamentos e reflexões em torno da criação e consumo da literatura e das mídias digitais, o que se percebe é um diálogo constante entre ambas. Não é possível hierarquizar uma em detrimento da outra, cada uma, a seu modo, tem seu lugar e importância no contexto social atual. Além disso, acredita-se que o surgimento de uma não culminará para a extinção de outra.

As crianças e jovens da atualidade, já nasceram nessa era digital, e estão cada vez mais imersos nestes ambientes, por isso mesmo, a literatura voltada para este público, se vê obrigada a aderir a essas mudanças para agregar esse novo usuário digital que busca constantemente interagir com os diversos suportes tecnológicos disponíveis na atualidade que, em sua maioria, são utilizados para momentos de diversão e lazer. Observando essa dinâmica, a literatura

infantil e juvenil se readapta ao panorama e exigências da sociedade contemporânea, ocorrendo a transição do impresso ao digital, o contrário também pode acontecer, de obra originárias de outras linguagens passar ao meio impresso. Como comentário a seguir, tem-se que:

se antes a literatura era o caminho que levava a outras mídias (como o livro que levava seu leitor a querer assistir sua adaptação no cinema), neste momento, o caminho tem que ser, por muitas vezes, traçado de modo inverso. Para atrair o leitor, a literatura infantil neste século terá que levar em consideração outros novos apelos de produtos culturais que são não apenas a televisão, mas, principalmente, as novas mídias digitais (MARTINEZ; MOURA, 2019, p. 240).

Por esta razão, a literatura infantil e juvenil se veste de uma nova roupagem a fim de aproximar leitor e obra. Nesses tempos de transformações e adaptações literárias, é preciso concordar com Zilberman (2012, p. 235), quando diz que por um lado, deve-se olhar com respeito e valorização para as formas de leituras proporcionadas pela tela; além disso, é necessário que se reconheça “a contribuição que a expansão do universo digital tem feito aos procedimentos de criação literária – divulgando-os, dando margem ao aparecimento de novos gêneros, suscitando a emergência de novos paradigmas teóricos e críticos”. Por outro lado, a autora complementa que “é mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas”, assertiva que ratifica questões levantadas neste tópico, sobre a sobrevivência do livro no contexto atual.

3 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro deles: *Tecnologias digitais: uma trajetória histórica*, traz informações sobre o surgimento das tecnologias digitais no Brasil e no mundo, fundamentado, principalmente, em Lévy (1999), Santaella (2003), Rojo e Moura (2019) e Martino (2015). O segundo: *Contribuições das tecnologias digitais para a educação*, elenca informações sobre a relação das tecnologias digitais com a educação, mostrando as principais contribuições destas no contexto educacional, bem como algumas sugestões de inserir estas ferramentas nos ambientes educacionais de maneira proveitosa e significativa. Para tanto, este tópico apoiou-se em autores como Libâneo (2011), TIC Educação (2010, 2019), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Tori (2017), Moran (2013) entre outros. Já o terceiro tópico: *As tecnologias digitais e o ensino de literatura*, traz apontamentos de como aliar as tecnologias digitais ao ensino de literatura, de modo a contribuir significativamente com o processo de formar leitores. Compreende-se que na sociedade contemporânea não é mais possível desvincular tais ferramentas do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os educandos já

nasceram na era digital e não sabem viver fora desse mundo multimidiático. Porém precisam ser capacitados para interagir de maneira crítica e autônoma frente as tecnologias digitais. Tendo como aporte teórico Cosson (2010, 2019, 2020), Zilberman (2008, 2012), Carrenho (2016), Lajolo (2000), Rojo e Moura (2019), Silva (2008), Silva (2017) entre outros.

3.1 Tecnologias digitais: uma trajetória histórica

As informações que se tem sobre a origem e desenvolvimento dos primeiros computadores, é de que estes, surgiram na Inglaterra e Estados Unidos em 1945. Os mesmos, eram enormes máquinas de calcular manuseadas por cientistas e alimentadas com cartões perfurados. Primeiramente, foram usadas para fins bélicos, ligadas às tarefas militares, sendo que o uso civil foi disseminado já nos anos 60. A partir de então, conforme Lévy (1999, p. 31), a informática “servia aos cálculos científicos, às estatísticas dos Estados e das grandes empresas ou a tarefas pesadas de gerenciamento (folha de pagamento, etc.)”.

Na década de 70, essa área cresceu muito e contribuiu amplamente com processos econômicos, sociais e na produção industrial. Lévy (1999, p. 30) afirma que a partir desse momento “a busca sistemática de ganhos de produtividade por meio de várias formas de usos de aparelhos eletrônicos, computadores e redes de comunicação de dados, aos poucos foi tomando conta do conjunto das atividades econômicas”, tendência que continua até os dias atuais. Os anos 80 anunciavam uma nova era multimídia, a informática, que de ferramenta técnica do setor industrial, passou a fundir-se com as mídias de telecomunicação, editoração, cinema e televisão. E ainda, nos termos propostos por Lévy (1999, p. 30),

novas formas de mensagens "interativas" apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da informática "amigável" (interfaces gráficas e interações sensório motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CDROM). No final dos anos 80 e início dos anos 90, um novo movimento sociocultural originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campus americanos tomou, rapidamente, uma dimensão mundial. Sem que nenhuma instância dirigisse esse processo, as diferentes redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70 se juntaram umas às outras enquanto o número de pessoas e de computadores conectados à Inter rede começou a crescer de forma exponencial.

A partir desse período, o mundo da informática evolui de forma rápida e constante em todos os segmentos, o que ocasionou mudanças significativas no espaço social, nas formas de comunicação e nas maneiras de se relacionar com a informação e o conhecimento. Silva e Soares Bin (2016, p. 4) declaram que “o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais está alterando os modos de expressão, comunicação e interação nas relações homem/homem e homem/mundo”. A sociedade, que do oral já passara à escrita, agora se torna informatizada.

Para entender melhor essas transformações das formas comunicacionais, Santaella (2003, p. 13-14) propõe seis eras culturais das mídias que são: “*a cultura do oral; a cultura da escrita; a cultura do impresso; a cultura de massas; a cultura das mídias e a cultura digital*” (esta última também conhecida como cibercultura). Essas divisões, a autora também denomina de formação cultural, e deixa claro que o surgimento de uma não culmina para a extinção de outra, mas são processos que vão se integrando um ao outro, fazendo reajustamentos nos meios e formas de se comunicar. Embora alguns elementos característicos de cada cultura sejam substituídos por outros, a cultura em si não desaparece, ela apenas se reformula, se desenvolve. Para ela “a cultura comporta-se sempre como um organismo vivo e, sobretudo, inteligente, com poderes de adaptação imprevisíveis e surpreendentes”. Seguindo as proposições de Santaella, Rojo e Moura apresentam um quadro referente as eras culturais e rerepresentado aqui como Quadro 1.

Quadro 1: As seis eras culturais das mídias.

Eras culturais	Mídias	Tecnologias comunicacionais	Semioses
Cultura oral	Aparelho fonador/ ondas sonoras		Línguas orais
Cultura escrita	Paredes, tabuinhas de barro/rolo/códex	Diversos instrumentos de gravura	Línguas escritas/ Iluminuras
Cultura impressa	Impressos	Prensa/litografia/impressão offset/impressão digital.	Línguas escritas/imagens estáticas
Cultura de massas	Rádio, cinema, TV	Gramofone/rádio/rádio-vitrola/projetores-telas-filmadoras/televisores analógicos	Línguas orais e escritas/músicas/imagens estáticas e em movimento
Cultura das mídias	Videogames/ Videoclipes/filmes em vídeo/TV a cabo	Fotocopiadoras/ videocassete/ videogravadores/ Gravadores de áudio/ Walkman/Walktalk/ Fitas K-7 e VHS	Línguas orais e escritas/músicas/imagens estáticas e em movimento
Cultura digital	Computadores/ laptops/tablets/ celulares/TV digital	Programas/software/apps de edição e reprodução de texto, áudio, imagem e vídeo	Línguas orais e escritas/músicas/imagens estáticas e em movimento

Fonte: A partir de Santaella, 2003a; 2003b, por Rojo e Moura (2019, p. 34).

O quadro acima, apresenta informações importantes referente a cada momento da história da comunicação, como as principais mídias características de cada era, as tecnologias utilizadas para produzir e difundir as informações e conhecimento, até as linguagens por meio das quais este conhecimento se manifesta, se concretiza. Reforçando o pensamento de Santaella, de que não há uma separação distinta entre ambas as eras culturais, uma não desaparece para dar lugar a outra, para ela “os meios de massa não levaram as formas mais tradicionais de cultura, a cultura superior, erudita e as culturas populares ao desaparecimento”.

A estudiosa complementa dizendo que na verdade, estas provocaram “recomposição nos papéis, cenários sociais e até mesmo no modo de produção dessas formas de culturas, assim como borraram suas fronteiras, mas não apagaram sua existência” (SANTAELLA, 2003, p. 56). De acordo com a autora isso se explica

pelo fato de que a cultura humana existe num *continuum*, ela é cumulativa, não no sentido linear, mas no sentido de interação incessante de tradição e mudança, persistência e transformação. Os meios de produção artesanais não desapareceram para ceder lugar aos meios de produção industriais. A pintura não desapareceu com o advento da fotografia. Não morreu o teatro, nem morreu o romance com o advento do cinema. A invenção de Gutemberg provocou o aumento da produção de livros, tanto quanto a prensa mecânica e a maquinaria moderna viriam acelerar ainda mais essa produção. O livro não desapareceu com a explosão do jornal, nem deverão ambos, livro e jornal, desaparecer com o surgimento das redes de teleinformáticas. Poderão, no máximo, mudar de suporte, do papel para a tela eletrônica, assim como o livro saltou do couro e deste para o papel. Os meios industriais também não desapareceram para ceder lugar aos eletrônicos, assim como estes não deverão desaparecer frente ao advento dos meios teleinformáticos. O cinema não deixou de existir devido à televisão. Ao contrário, a TV a cabo necessita agora do cinema como um de seus alimentos vitais. Pode mudar, quando muito, a tecnologia que dá suporte à produção cinematográfica, mas não a linguagem que foi inventada pelo cinema. A tendência que se pode prever é a das novas alianças, como aquela que se anuncia da TV digital, interativa com o computador e as redes de telecomunicação (SANTAELLA, 2003, p. 57).

Desse modo, o que se vê frente a citação acima, é transformação e integração dos suportes e processos de comunicação, que por sua vez, proporcionam uma transformação das culturas. Estas se justapõem, se sobrepõem, evoluem, mas não desaparecem. Atualmente, conforme o exposto por Santaella, estamos vivendo a 6ª era das culturas, “a cultura digital”, ou “cibercultura” como relatam alguns autores, a qual nos oferece ambientes saturados pelas mídias e multimídias, ainda assim, carregamos traços fortes das culturas anteriores.

A cultura digital ganhou tamanha dimensão nos dias de hoje, articula-se com a vida humana de tal modo, que é impossível identificar linhas fronteiriças que separe esta da cultura local, global, das relações humanas, do contexto social atual. Para Martino (2015, p. 9), “as mídias digitais, e o ambiente criado a partir de suas conexões, estão articulados com a vida humana – no que ela tem de mais sublime e mais complexo”. Seguindo nesse raciocínio, pode-se dizer que é quase impossível imaginar a vida hoje sem a presença das mídias digitais, visto que ela está presente em quase todas as atividades do cotidiano, como marcar um encontro com amigos, fazer compras on-line, acessar o sistema banking para realizar inúmeras tarefas, fazer pesquisas, preparar e ministrar aulas, fazer palestras, bater papos com amigos, fazer novas amizades etc. Como se constata, elas estão presentes em qualquer lugar que se vá, banco, shopping, hospitais, igrejas, praças, escolas, permeiam todas as esferas da sociedade atual, já

se instalaram nas nossas vidas. No entanto, Martino (2015, p. 10) nos propõe uma reflexão que precisa ser considerada:

As mídias digitais permitiram inúmeras formas de relacionamento humano, mas é preciso questionar até que ponto essa interferência não foi negativa; a expansão do número de usuários não tem precedentes, mas a “barreira digital” entre conectados e desconectados continua; é um problema de origem e consequências econômicas, políticas e sociais, embora formas de integração das mais variadas procurem diminuir esse impacto.

Nessa perspectiva, Lévy (1999, p. 235-236), acrescenta que há uma estimativa frequente de que “o desenvolvimento da cibercultura poderia ser um fator suplementar de desigualdade e de exclusão, tanto entre as classes de uma sociedade como entre nações de países ricos e pobres. Esse risco é real”. Sob esse prisma, ele informa que o acesso ao mundo informatizado exige infraestrutura adequada e de alto custo para as regiões em desenvolvimento. Além disso, é necessária a apropriação de competências para montar e manter os centros servidores para a entrada no ciberespaço, o que exige um investimento considerável. Uma vez que o conjunto desses equipamentos para usufruir do mundo digital estejam disponíveis, há obstáculos a serem superados. “Em primeiro lugar há os freios institucionais, políticos e culturais para formas de comunicação comunitárias, transversais e interativas. Há, em seguida, os sentimentos de incompetência e de desqualificação frente às novas tecnologias”.

Diante do questionamento feito pelo próprio Lévy (1999, p. 235-236): “A cibercultura seria fonte de exclusão?” Ele menciona três respostas, para tal fato. A primeira é de que se precisa “observar a tendência de conexão e não seus números absolutos”, pois o número de conectados cresce a cada dia, em ritmo acelerado desde o final dos anos 80, portanto o número de excluídos será cada vez menor. A segunda: “será cada vez mais fácil e barato conectar-se”. Embora a instalação e manutenção de uma infraestrutura apropriada ao ciberespaço, exija habilidades específicas e desenvolvidas na área, “uma vez adquirido o uso da leitura e da escrita, o uso do ciberespaço pelos indivíduos e organizações requer poucos conhecimentos técnicos”. Na terceira resposta ele enfatiza que “qualquer avanço nos sistemas de comunicação acarreta necessariamente alguma exclusão”, característica que não é exclusivamente da área da informática. O autor reforça essa assertiva dizendo que:

cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros. Como já observei, estima-se que apenas pouco mais de 20% dos seres humanos possui um telefone. Nenhum desses fatos constitui um argumento sério contra a escrita, a impressão, a televisão ou o telefone. O fato de que haja analfabetos ou pessoas sem telefone não nos leva a condenar a escrita ou as telecomunicações – pelo contrário, somos estimulados a desenvolver a

educação primária e a estender as redes telefônicas. Deveria ocorrer o mesmo com o ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 237).

Desse modo, observa-se que qualquer sistema de comunicação produz e produzirá seus excluídos, pois ambos são oriundos de uma sociedade de classes, na qual existem privilegiados e não-privilegiados, fato que se reflete também nos sistemas comunicacionais que surgem ou virão a surgir. A exclusão é consequência da desigualdade social, e para reduzi-la é preciso valorizar as culturas; desenvolver políticas públicas que objetivem diminuir os abismos entre ricos, pobres e miseráveis; garantir o livre acesso ao universo digital, além disso, investir na qualificação necessária para adentrar no ciberespaço e fazer parte da inteligência coletiva.

No Brasil, o desenvolvimento da computação inicia um pouco mais tarde. O primeiro computador a adentrar o solo brasileiro foi importado do Estados Unidos, o *B-250* da Burroughs, como era denominado. Devido ao alto custo, falta de infraestrutura e de pessoas qualificadas, várias empresas se juntaram com o propósito de instalar o computador no país isso nos termos de Cardí (2003). A autora segue afirmando que “no dia 13 de abril de 1960, foi concluída a instalação do equipamento. Então, finalmente, foi inaugurado o primeiro computador instalado no Brasil, no recém-criado Centro de Processamento de Dados da PUC-RJ” (p. 56). Este, era bem diferente dos computadores da atualidade, em tamanho, estética e desempenho de funções, ainda assim, marca o início de uma nova história para a sociedade brasileira.

Durante a década de 1960 vários outros computadores foram importados por empresas brasileiras; o governo passou a investir mais nesse setor; começaram a surgir cursos voltados a área da computação; os estudantes começaram a desenvolver projetos e pesquisas que impulsionaram o desenvolvimento tecnológico do país. Dessa maneira conforme assegura Cardí (2002, p. 59),

o desenvolvimento da informática brasileira começou a ter estabilidade a partir do desenvolvimento de computadores no país. Os primeiros protótipos surgiram nas universidades nacionais, como projeto de conclusão dos cursos de graduação em engenharia. Foi com base nesses projetos que o desenvolvimento tecnológico do país alavancaram (sic). Várias pessoas estiveram envolvidas e interessadas para o desenvolvimento tecnológico no país.

Nesse contexto, inicia-se a primeira fase da informática no Brasil, pautada primeiramente na importação de equipamentos dos países desenvolvidos, logo depois começa-se a investir na criação dos primeiros protótipos da computação brasileira. Este processo foi lento e demorado, visto que o país não dispunha de pessoal qualificado para tal fim, nem de recursos materiais e financeiros que garantissem a produção dessas tecnologias, razão pela qual começa-se a pensar na criação de uma indústria nacional de computação. Para tanto, empresas

já existentes no mercado, a EE Eletrônica, o BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento) e a Ferranti associam-se e criam em julho de 1974 “a *COBRA (COmputadores BRAsileiros)*, primeira empresa a desenvolver, produzir e comercializar tecnologia nacional na área de informática. E em 1979 a Cobra inaugura sua fábrica em Jacarepaguá (RJ)” (CARDI, 2002, p. 66).

A partir de então, Cardi (2002, p. 66), declara que “a COBRA passou a gerar seus próprios produtos. Os primeiros microcomputadores de 8 bits - o Cobra 300 e o Cobra 210, passando pela linha Cobra 500, até chegar à linha X”. Sendo que, em 1977, já havia criado equipamentos como o Cobra 400, logo após o Cobra 400-II, em parceria com a Sycor, empresa americana à qual havia se associado. Nos anos 2000 a empresa muda o nome para *Cobra Tecnologia*, consolidando a parceria entre ela e o Banco do Brasil, empresa para qual passa a prestar serviços especializados em Software Livre, e em 2013 muda de nome novamente para *BB Tecnologia e Serviços (BBTS)*, atuando como prestadora de serviços diversos, relacionados ao mundo tecnológico. Paralelamente à Cobra, a autora informa que se desenvolviam outras empresas que também investiam nesse setor industrial, como a Gradiente (1964), CCE (1964), Dismac Industrial S/A (1973), Scopus Tecnologia (1975), Prológica (1976), Mediata (1976), ITAUTEC - Itau Tecnologia S/A (1979), Microdigital (1981), Unitron Eletrônica (1981).

Essas empresas marcaram o início da informática no Brasil, bem como lançaram diversos produtos tecnológicos no mercado. Elas tendiam a lançar uma nova versão destes produtos, aprimorando-os, dada a competição entre ambas e o desejo de apresentar inovações cada vez melhores e atraentes aos olhos do consumidor, a fim de conquistar o mercado e manter-se no topo. A maior parte delas, permanecem ativas e apesar dos altos e baixos na economia, elas se mantêm no mercado até hoje. Outras não sobreviveram aos entraves e concorrência que sofreram no decorrer do tempo e acabaram por fechar as portas. Há ainda aquelas que fecharam para a informática e passaram a oferecer outros produtos e serviços.

Quando se trata do surgimento e desenvolvimento do sistema mundial de comunicação, Santaella (2003, p. 85-88), relata que no final dos anos 60 prenunciava-se o surgimento dos serviços público de informação, que teve a França como pioneira em oferecer tais serviços com a criação da rede Transpac de comunicação por pacote, que devido à baixa qualidade, lentidão dos sistemas e dificuldades de conexão não foi tão exitosa e nem teve grande expansão. Enquanto isso, nos Estados Unidos, depois de vários estudos e testes, o Departamento de Projetos de Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana (DARPA) projetava criar um sistema de comunicação que não fosse destruído com ataques nucleares durante a guerra. Em 1966, o então diretor do DARPA, Bob Taylor, teve a ideia de unir computador em rede.

Dessa forma, em 1969, nascia a ARPANet na Universidade da Califórnia, Los Angeles. A mesma, foi aberta para centros de pesquisas, mas logo de imediato os cientistas começaram a usá-la para todos os tipos de comunicação, fato que dificultava a separação entre a comunicação científica e as conversas pessoais de modo geral. Por esta razão, já em 1980, a Darpanet se dividiu em duas: ARPANet (científica) e a MILNet (militar).

Nesse ínterim, na década de 70, surgiram várias redes como a UUCP, Usenet, CSNet, Bitnet, NFSNet. Sendo que a última se tornou o grande marco na história da internet, substituindo a ARPANet e CSNet. Todavia, até 1983, a tecnologia de transmissão comunicacional não suportava o crescimento da rede em um sistema de alcance mundial. Fato que só foi superado com a invenção do sistema UNIX pelos laboratórios Bell em 1969, mas só a partir de 1983 ampliou o seu uso e fora adaptado para o TCP/IP (*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*) por pesquisadores de Berkeley.

Desse modo, nasce a internet tal qual conhecemos hoje e pode-se dizer que ela é a rede das redes e continua se ampliando tanto em número de usuários quanto em tipos de aplicação. Santaella (2003, p. 88), endossa que ela é formada por redes locais, metropolitanas e mundiais, conectadas entre si por telefones, satélite, micro-ondas, cabos coaxiais e fibras óticas, o que permite “a comunicação com computadores que utilizam protocolos comuns, isto é, regras e acordos que possibilitam a conexão e comunicação entre máquinas diferentes. O idioma dos computadores na rede internet é o protocolo TCP/IP”.

A internet começou a ser usada amplamente a partir de 1993 com o advento dos browsers e diversas ferramentas de navegação. Lemos e Valentim (2006, p. 91), complementam que “a internet fixa mostrou o potencial agregador das tecnologias de comunicação”. E na atualidade, os autores asseguram que “a internet móvel está aproximando o homem do desejo de ubiquidade fazendo emergir uma nova cultura telemática, com novas formas de consumo de informação e com novas práticas de sociabilidade”.

É dessa forma que o Brasil adentra e se consolida no mundo informatizado. Percebe-se então, que dentro de poucos anos, vive-se uma nova realidade, proporcionada pela rápida e constante (r)evolução das TDICs. Para ilustrar esse rápido desenvolvimento, Rojo e Moura (2019, p. 36), reforça essa assertiva informando que dentro de poucas décadas foi possível passar “das telas de cinema e TV para as fitas VHS alugadas em locadoras e para o streaming de vídeo em computadores e laptops e para as telas de HDTV digital, tablets ou celulares, onde podemos escolher na Netflix o filme a que queremos assistir”. Esses autores complementam dizendo que “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e

dos discursos”. Pesquisadores apresentam essa evolução das tecnologias digitais em gerações distintas, Rojo e Moura a partir de Santaella nomeiam cinco gerações para tal fato, as quais são:

- (1) *Tecnologias do reprodutível*, ou, como quer Benjamim, a era da reprodutibilidade técnica, em que que tecnologias eletromecânicas (imprensa, fotografia e cinema) guiam o olhar alerta e descontínuo de um leitor movente;
- (2) *Tecnologias da difusão*, em que a indústria cultural, viabilizada por tecnologias eletroeletrônicas (rádio, TV) convive com as anteriores e afirma seu poder de difusão na cultura de massas, que desemboca na cultura das mídias;
- (3) *Tecnologias do disponível*, de pequeno porte atendem a necessidades mais segmentadas e personalizadas características da cultura das mídias;
- (4) *Tecnologias do acesso*, com a convergência dos computadores e das telecomunicações (modem, mouse, software, internet), que viabilizam a interatividade;
- (5) *Tecnologias da conexão contínua*, ou tecnologias móveis (celulares, smartphones, relógios, óculos, pulseiras, apps), “tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos,” (SANTAELLA, 2007, p. 195-201, apud ROJO; MOURA, 2019, p. 35).

Frente a isso, nota-se que atualmente, vive-se a 5ª geração tecnológica, a qual estabelece uma conexão contínua entre os seres, a partir de seus dispositivos móveis e da ligação entre redes, o que Santaella chama de ubiquidade.

Para um melhor entendimento desse universo mediatizado elaborou-se um mini glossário que se localiza no final deste trabalho, com a finalidade de ver ou rever alguns conceitos característicos desse meio. Apoiando-se principalmente na visão de Lévy (1999), Santaella (2003), Rojo e Moura (2019) e Martino (2015), que por sua vez apoiou-se nas teorias de Pierre Lévy e outros autores. Os conceitos nele apresentados, está longe de abranger todo o universo da cultura digital, porém são relevantes para uma melhor compreensão e interação entre indivíduos, mundo real e virtual do qual fazemos parte, fato que interfere diretamente no nosso modo de viver.

Martino (2015, p. 40), expõe que “a relação dos seres humanos com o conhecimento do mundo ao seu redor se transforma completamente quando é intermediada pelas mídias digitais”. Tudo muda à luz dessas tecnologias “as percepções, os relacionamentos e a própria atividade mental operam a partir de uma contínua intersecção com o digital”. Desse modo, as formas de nos relacionarmos com o mundo a nossa volta vai adaptando-se à lógica das mídias digitais. As formas de comunicação no ciberespaço, por sua vez, são diferentes das realizadas cara a cara, elas se efetivam por outras vias. Ainda em conformidade com Martino (2015, p. 45) “no ciberespaço em vez de vozes e gestos, a interação acontece a partir de pixels em uma tela e sons eletronicamente compartilhados. Isso não torna a comunicação entre as pessoas menos autêntica se comparada com uma interação face a face”.

As mídias digitais, costumam ser cunhadas de “nova (s) mídia (s)”, “novas tecnologias” ou outras expressões derivadas, isso conforme Martino (2015), ele diz ainda, ser importante diferenciar as mídias digitais das mídias analógicas também chamadas de “meios de comunicação de massa” a exemplo a televisão, o rádio, jornais e revistas impressos, estas tinham uma base material onde era gravada as informações a serem reproduzidas. Embora, na atualidade, essas mídias apareçam também de forma digital. Já as mídias digitais eliminam esse suporte físico. Para o autor numa mídia digital todos os tipos de dados são transformados em sequências numéricas, as quais são interpretadas por um processador (computador) em frações de segundos. Do mesmo modo Santaella (2003, p. 70), reitera essa afirmativa informando que “o aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas”. E ela continua dizendo que

graças à digitalização e compreensão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador. Aliada à telecomunicação, a informática permite que esses dados cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando potencialmente qualquer ser humano no globo numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso que vem sendo chamada de ciberespaço (SANTAELLA, 2003, p. 70).

Ao referir-se a expansão do ciberespaço Lévy (1999, p. 127) menciona que “do mais básico ao mais elaborado, três princípios orientaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva”. Desses, embora haja uma relação de interdependência entre ambos, pulsa mais forte a interconexão, por envolver as partes do processo comunicacional num elo constante de conexões, ampliando as fronteiras da comunicação. Apoiado nas proposições de Christian Huitema, Lévy endossa que a cibercultura se movimenta rumo ao horizonte da comunicação universal, na qual pessoas e coisas estariam conectadas no mesmo espaço de comunicação. E caso isso se concretize, até o menor dos artefatos poderá trocar informações entre si. O autor complementa essa assertiva dizendo que “junto ao crescimento das taxas de transmissão, a tendência à interconexão provoca uma mutação na física da comunicação: passamos das noções de canal e de rede a uma sensação de espaço envolvente”. Para Lévy (1999, p. 127),

a cibercultura aponta para uma civilização da tele presença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato.

A relação do homem com o conhecimento se altera com o advento das tecnologias da informação e comunicação, assim como mudou com o surgimento da escrita a séculos atrás, invenção que gerou muitas dúvidas e críticas em torno dos aspectos negativos que implicariam para a sociedade na época, também ocorrem hoje reflexões a respeito do impacto provocado pelas tecnologias digitais na sociedade atual. Pessimistas enfatizam os efeitos danosos, enquanto que otimistas acreditam que o lado positivo supera o negativo, pois na atualidade é impossível imaginar o mundo sem a mediação tecnológica. As vantagens e desvantagens não está nesta ou naquela tecnologia, mas no uso que o ser humano faz de cada uma delas. Martino (2015, p.129) afirma que a humanidade viveu até pouco tempo atrás sem o uso da internet, no entanto, hoje, é impossível imaginar a vida sem as comodidades oferecidas por esta rede. Simultaneamente as pessoas vivem em dois mundos que se fundem, o *on-line* e *offline*. O autor explica essa realidade valendo-se das premissas de Barry Wellman, que por sua vez, assegura que as

peças não vivem apenas na internet. Elas trabalham, têm compromissos, horários, saem pra jantar, vão ao cinema, pegam metrô, enfrentam filas. Munidas de *smartphones*, *tablets* e *laptops*, estão conectadas, trocam mensagens, enviam e recebem fotos, e mantêm uma vida conectada enquanto fazem todas as outras atividades. Na prática, os mundos *online* e *offline* estão integrados em um todo maior e mais complexo, a vida cotidiana. Não há quebra entre esses dois mundos, mas continuidade (MARTINO, 2015, p.137).

Dessa maneira, os mundos *on-line* e *offline*, de que fala Martino, são diferentes, mas se complementam entre si. Assertiva reiterada por Santaella (2003, p. 105) quando diz que a tecnologia computacional medeia nossas relações sociais, nossa autoidentidade. De modo que, o celular, o computador e outros meios eletrônicos são vistos como extensão humana, os quais, na visão da autora “se tornaram essenciais à vida social e se constituem nas condições para a criação da cibercultura. Esta vai se estabelecendo firmemente na medida em que crescentemente usamos formas mediadas de comunicação digital”.

Portanto, sob a ótica de Santaella (2003, p. 18), até os países em desenvolvimento como o Brasil, vítima de um sistema econômico excludente e com todas as contradições que lhe são características não escaparam à revolução digital, nem da nova ordem econômica, social e cultural globalizada e instaurada por ela, bem como das consequências que esta acarreta tanto para a vida cotidiana, que na atualidade apresenta variadas formas de trabalho e profissão “e as diversas modalidades de lazer e entretenimento que permite, quanto para as formas de registros e síntese da realidade, para as suas utilizações científicas, artísticas e educacionais”. Sob essa ótica Santaella (2003, p. 70) reafirma que a globalização só foi possível graças as poderosas

tecnologias comunicacionais atuais. Então, não resta dúvidas de que estamos vivendo uma revolução da informação, da comunicação, também nomeada de revolução digital.

3.2 Contribuições das tecnologias digitais para a educação

Como mencionado no início deste capítulo, as TICs surgiram com o objetivo de solucionar problemas de ordem econômica e bélica para reforçar e agilizar o sistema de defesa de países desenvolvidos como os Estados Unidos. No entanto, chegaram a todos os setores sociais, inclusive às escolas, revolucionando a relação com o saber e as formas de construir conhecimento, proporcionando novas técnicas e estratégias que facilitam e fortalecem o processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, as inovações tecnológicas já fazem parte da vida da maioria das crianças e jovens, independentemente de sua classe social, pois como mencionou Lévy (1999), está cada vez mais fácil e barato participar da sociedade digital. Almeida (2014, p. 37) diz que não há mais como frear essa realidade e também não é isso que se deseja, e sim tentar nos adaptar a esse novo cenário, “afinal esses jovens já nasceram no futuro. Basta observar que, entre os expoentes na área da informática, estão muitos jovens que encontraram na internet o passaporte para o sucesso precoce”. A autora acrescenta que esses jovens ganham milhões de dólares com a criação de novos aplicativos como por exemplo o Instagram, “que reinventou o tradicional álbum de família”.

A relação com o saber está em constante mutações na sociedade contemporânea. Os saberes se renovam numa velocidade gigantesca, de modo que, o que é válido hoje pode se tornar obsoleto amanhã. Lévy (1999, p. 157) faz três constatações importantes com relação a esse fato. A primeira: “diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes”. A segunda: “diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer”. Trabalhar, para o autor, significa estar em constante aprendizagem, transmitindo e produzindo conhecimentos. E a terceira relaciona-se com as tecnologias intelectuais que o ciberespaço suporta, as quais interferem, de diversas formas, nas funções cognitivas humanas, na “memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, tele presença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)”. Para Lévy (1999, p. 157),

essas tecnologias intelectuais favorecem: — novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas

dinâmicos de dados, — novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Seguindo essa linha, Lévy (1999, p. 158) declara que duas reformas seriam necessárias na educação e formação, primeiramente “a aclimatação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação”. Este modelo educacional explora algumas “técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura”. Porém, o essencial molda-se em um novo estilo pedagógico que contribui para um ensino-aprendizagem personalizado e aprendizagens coletivas em rede, onde o professor é incentivado a atuar como um ativador dessas aprendizagens e não como um mero transmissor do conhecimento.

A segunda reforma está centrada em reconhecer e valorizar as experiências adquiridas pelos indivíduos nos diversos meios de convívio cotidiano, seja no trabalho, na escola, na família. Lévy (1999, p. 158), enfatiza que como as instituições educacionais vêm progressivamente perdendo espaço no que se refere à criação e transmissão do conhecimento, cabe aos sistemas públicos de educação “tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos”. Além disso, o autor salienta que “as ferramentas do ciberespaço permitem pensar vastos sistemas de testes automatizados acessíveis a qualquer momento e em redes de transações entre oferta e procura de competência”. Alerta-se para o fato de que não só a EAD precisa dessas reformas educacionais, mas em tempos mediados pela mídias e multimídias, todo o sistema educacional precisa se renovar, se readaptar ao novo contexto da realidade social.

No contexto educacional brasileiro, a Pesquisa TIC Educação⁷ elaborada pelo *Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação – CETIC.br*, *Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br* e o *Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br*. tem como objetivo “Investigar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, com um enfoque para o uso destes recursos por alunos e professores em atividades de ensino e de aprendizagem”.

Desde 2010 a pesquisa vem mostrando a dinâmica de inserção dessas tecnologias nas escolas brasileiras. De início, tinha como objeto apenas escolas da área urbana, sendo elas

⁷ Todas as edições da pesquisa encontram-se disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/analises/>. Acesso em 31 jan 2021.

particulares ou públicas, exceto as federais, com cobertura em todo território nacional, observando alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. A partir de 2017 passou a englobar também a área rural, embora a ênfase ainda recaia sobre às escolas urbanas. Observar, analisar e acompanhar os dados apresentados pela pesquisa a cada edição, permite constatar que o uso das TDICs pelos docentes e discentes cresce de forma exponencial a cada dia, mesmo que isso se diferencie do setor privado para o público, e também entre escolas urbanas e rurais.

A pesquisa TIC traz uma série de informações importantes sobre o uso dessas tecnologias no contexto educacional brasileiro. Contudo, não é possível mostrá-las em suma neste trabalho, sugere-se então, que o leitor confira a pesquisa completa pelo endereço eletrônico disponibilizado no rodapé, que dá acesso a todas as edições da pesquisa entre 2010 e 2019, a edição referente a 2020, até o momento de edição deste texto, ainda não tinha sido lançada. Desse modo, se faz uso apenas de alguns dados da pesquisa referente a edição de 2010 e 2019, considerados mais relevantes para este estudo. Os recortes de onde foram extraídas as informações que seguem estão localizados nos anexos deste trabalho.

Referenciando-se ao ano base de 2010, a referida pesquisa segue com uma amostra probabilística de: 497 escolas públicas (amostra desproporcional por região geográfica); 4.987 Alunos; 1.541 Professores (de Português e Matemática); 428 Coordenadores; 497 Diretores. Das escolas observadas 100% possuem pelo menos um computador e 93% possuem Internet, com uma média de 23 computadores instalados; 18 computadores em funcionamento e de 800 alunos por escola (lembrando que se trata aqui de escolas urbanas). Porém, o uso mais frequente dessas tecnologias se restringe ao laboratório de informática, a penetração do computador e Internet na sala de aula ainda é baixa, apenas 18% dos professores declararam realizar atividades envolvendo as TICs e 7% mencionaram como o local mais frequente. Ao se tratar das limitações para o uso das TIC no processo pedagógico, o número insuficiente de computadores por aluno é a principal barreira, isso confirma-se no anexo – E.

Entre os maiores desafios para a integração das TICs no contexto escolar, a pesquisa em análise relata a falta de suporte e capacitação, tanto para alunos como professores. 64% dos professores das escolas pesquisadas admitiram que o aluno tem mais conhecimento sobre o uso das TICs do que eles. Fato que comprova a necessidade de se investir em políticas educacionais, trabalhos, projetos de capacitação docente, no sentido de prepará-los para o uso correto dessas tecnologias e estreitar a relação professor/aluno. Visto que, conforme Libâneo (2011, p. 83) “é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”. O anexo – F mostra que a maioria dos professores fizeram um curso específico

para adquirir habilidades para o uso das TICs, enquanto a maior parte dos alunos aprenderam com outras pessoas, apenas 10% destes disseram ter desenvolvido estas habilidades com o auxílio do professor ou educador da escola.

A pesquisa (TIC 2010) ainda, demonstra outros entraves que dificultam a integração das TICs nas escolas. A média de tempo de experiência dos professores é de 15 anos, fato que indica que ao mesmo tempo em que iniciavam sua carreira iniciava também a disseminação do uso da Internet no Brasil. Em relação a carga horária, 1/3 dos professores trabalham mais de 40h por semana. Portanto, conclui-se que não dispunham de tempo para investir em qualificação. Outrossim, a renda pessoal do professor ainda era relativamente baixa com escolaridades análogas e tempo de serviço. Mesmo assim, 74% dos professores adquiriram seu computador portátil através de recursos próprios; 90% possuem computador no domicílio e 81% possuem internet. No entanto, apenas 41% dos professores levam o computador para a escola.

Em 2019, a coleta dos dados foi feita entre agosto e dezembro, em escolas urbanas públicas e privadas (exceto federais), com turmas de 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou 2º ano do Ensino Médio, com uma amostra probabilística de 11.361 alunos; 1.868 professores; 954 coordenadores pedagógicos; 1.012 diretores de escolas urbanas, de modo presencial. E em escolas rurais públicas e privadas (exceto federais) de qualquer modalidade de ensino, com 1.403 diretores ou responsáveis por estas instituições, feita por telefone.

Nesta edição percebe-se que algumas limitações apresentadas em 2010 para o uso das TICs na escola ainda permanecem em alta, como o número insuficiente de computador por aluno, como também é insuficiente o número de computadores conectados à internet, alguns equipamentos já se tornaram obsoletos, a baixa velocidade da internet, entre outros fatores que podem ser observados no anexo – G. A oferta de formação continuada aos professores para o uso de computador e internet na escola, ainda é relativamente baixa, pois, apenas 33% destes afirmaram ter participado desse tipo de formação no último ano. Mesmo assim, percebe-se que os professores vêm procurando se atualizar quanto ao uso dessas tecnologias, embora na maioria das vezes, faça isso de maneira autônoma, isso pode ser constatado no anexo – H.

No que se refere à formação de professores, observa-se que muito trabalho ainda tem que ser feito, para que estes profissionais tenham autonomia e saibam manusear corretamente as ferramentas/recursos tecnológicos. Dados revelados por uma reportagem do G1 vem ao encontro do que está sendo apresentado pela TIC 2019. Tais fatos foram melhor demonstrados

agora, durante a Pandemia da Covid-19 e podem ser confirmados pela reportagem do G1⁸ por Elida Oliveira, que mostra a pesquisa intitulada “*Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*”, a repórter afirma que a referida pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Os dados foram coletados entre 8 e 30 de junho de 2020, com 15.654 docentes de todo o Brasil, da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, os quais revelaram que: 89% dos docentes, não tinha experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas – e 42% dos entrevistados afirmaram que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais. Katia Araújo, professora da rede municipal de Campo Grande (MS) disse que: "Somos analfabetos digitais", "Você só percebe que não sabe quando precisa usar a ferramenta", relatou ao G1.

E quando se trata da realidade dos alunos nesse contexto de Pandemia, 80% dos professores entrevistados declararam que a principal dificuldade dos estudantes é a falta de acesso à internet e computadores; seguida pela dificuldade das famílias em apoiar os estudantes (74%); a falta de motivação dos alunos (53%) e o desconhecimento dos alunos em usar recursos tecnológicos (38%).

Infelizmente, em pleno século XXI, essa é uma realidade constante, muitos não dispõem de acessibilidade aos recursos digitais e, até mesmo nas zonas urbanas, boa parcela da população permanece à margem do mundo tecnológico, fator que se dá em decorrências das desigualdades sociais que se mostram bem acentuadas na sociedade brasileira. Apesar desses fatos dificultarem o desenvolvimento do trabalho educacional, neste momento pandêmico, os profissionais da educação foram obrigados a buscar formas de lidar com o ensino remoto, a ressignificar suas práticas, a inovar no ensino, tanto os professores quanto os alunos sairão deste momento bem mais preparados para atuar e interagir nos ambientes digitais. O que não exime a responsabilidade dos representantes políticos e educacionais em desenvolver políticas públicas que visem a formação continuada dos professores e que propiciem a infoinclusão de todos os cidadãos.

Essa realidade é mais crítica em escolas situadas na zona rural, o que pode ser verificado no anexo – I. A pesquisa (TIC 2019) traz pouquíssimos dados quando se trata dessas

⁸ Com auxílio das informações da pauta Educação G1, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em 03 de ago. de 2020.

instituições, no entanto, é possível perceber que há uma discrepância quando comparada às que se situam no perímetro urbano. Fator que contribui para que o processo de integração dos recursos tecnológicos em seu ambiente aconteça de forma ainda mais lenta, colocando-as em situação de desvantagem em relação às escolas urbanas.

Desse modo, concordo e faço uso da fala de um professor participante de um grupo de pesquisa mencionado por Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 87), quando diz que “não há uma realidade brasileira, mas várias realidades”. Os autores também concordam com o referido professor nesse sentido, ao afirmarem o seguinte:

pois sabemos que há, em nosso país, escolas nas quais as tecnologias digitais estão presentes em maior intensidade, com uma certa obrigatoriedade de uso por parte dos docentes; outras em que estão presentes e seu uso é facultativo; aquelas que não contam com tecnologias digitais, mas que dispõem de entusiastas em seu uso; e, ainda, existem escolas em que não há nem sinal da presença ou do uso de tais tecnologias (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 87).

No entanto, ainda de acordo com a pesquisa TIC 2019, nota-se que a integração das escolas com os recursos tecnológicos está em crescimento, embora de forma lenta, mas já é notável. A pesquisa revela que a maioria dos alunos das instituições urbanas, usuários de internet tem perfil em várias redes sociais como *Instagram*, *Twitter*, *Snapchat*, *Facebook*, *WhatsApp* e outras. Estes utilizam também seus celulares e redes sociais principalmente o *WhatsApp* para realizar tarefas escolares. Manfredini (2014, p. 62), reitera essa afirmativa dizendo que “as redes sociais são hoje o quarto serviço mais popular entre os internautas. No mundo as redes sociais são responsáveis por 1 em cada 10 minutos gastos na internet. No Brasil, esse número é mais alarmante – 1 em cada 4 minutos”. Este é um fator que pode ocasionar problemas, tais como, desviar o foco do aluno dos estudos, diminuir a interação deste com professor ou não, contudo são ferramentas bastante utilizadas por muitos alunos e professores nas escolas brasileiras. Para Manfredini (2014, p. 63), no Brasil as redes sociais constituem “uma ferramenta quase universal, muito mais utilizada que o correio eletrônico. Professores e alunos já se utilizam dela, diariamente, para interagir com amigos e pessoas com interesses comuns”.

Frente a isso, Manfredini (2014, p. 63), faz alguns questionamentos considerados pertinentes: “por que, então, não utilizar as redes sociais para estreitar as relações e melhorar a interação entre professor/aluno e entre os alunos?” E “por que não utilizar as redes sociais como mecanismo para facilitar a absorção do conhecimento apresentado em sala de aula, tornando-o facilmente acessível durante grande parte do tempo?” O próprio autor enfatiza que a resposta para estas questões é simples, os educadores estão despreparados para o uso efetivo das

ferramentas tecnológicas e não sabem como estimular seus alunos a aderirem essa nova proposta com autonomia.

Todavia, nota-se que as escolas vêm tentando se adequar a essa realidade, embora o processo aconteça de forma mais lenta em algumas instituições do que em outras. Tanto os professores quanto os alunos vêm explorando cada vez mais as ferramentas tecnológicas para fazer atividades escolares diversificadas. Os anexos – J e K confirmam essas informações.

Nessa perspectiva, Moran (2013, p. 8), afirma que a tecnologia nos atingiu como uma avalanche envolvendo toda a sociedade. Por isso, começa-se investir significativamente em tecnologias telemáticas, a fim de conectar alunos e professores seja do ensino presencial ou a distância. Cria-se grandes expectativas em torno dessas tecnologias, de que elas trarão soluções rápidas para o contexto educacional. Para o autor, é indubitável que, “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente”. No entanto, Moran adverte para o fato, de que há pontos cruciais e críticos que devem ser considerados, sob pena de fracassar quanto ao uso das TDICs nas escolas e não trazer nenhum resultado positivo para o desenvolvimento educacional, entre os quais estão:

a questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor, a formação permanente deste profissional *professor*, a compreensão e a utilização das novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para transmitir informações (ensino a distância x educação e aprendizagem a distância), a compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor (MORAN, 2013, p. 8).

Observa-se que quando se trata da inserção das TDICs no contexto educacional, vários fatores precisam ser considerados para que estas realmente contribuam para um ensino-aprendizagem significativo, visto que, consoante Moran (2013, p. 12) “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”.

De certa forma reiterando as ideias de Moran, vários autores demonstram preocupação e fazem recomendações de que as TDICs sozinhas não poderão transformar o ensino. Reforçando este raciocínio Alcici (2014, p. 14), enfatiza que é inegável que estas ferramentas, principalmente quando se faz uso da internet, contribuam bastante para o acesso à informação atualizada, que estabeleçam novas formas de relações com o saber, que vão além dos materiais já disponíveis e previamente preparados pelos educadores, além de permitir a comunicação a nível mundial, favorecer a interatividade, derrubar os muros que separam escola da sociedade

em geral. No entanto, não se pode esperar que elas (tecnologias digitais) por si só, sejam agentes da mudança, uma vez que estes recursos não substituem a ação direta do professor. Portanto, se faz necessária a preparação da escola como um todo, para rever sua relação com esse novo mundo que se apresenta e, assim, possa atuar com eficácia proporcionando mudanças expressivas na educação.

Frente a isso, Moran faz um questionamento que muitos estão se fazendo, nesses tempos de mudanças rápidas e constantes influenciadas pela presença das tecnologias digitais: “para onde estamos caminhando na educação?” Resposta difícil de precisar, diante de tantas mudanças, tantas possibilidades e desafios, tendo em vista que a evolução das TDICs acontece de forma acelerada, enquanto o desenvolvimento da educação anda a passos lentos, incapaz de acompanhar a velocidade com que se desenvolve o mundo digital. Apesar desses recursos tecnológicos oferecerem diversas possibilidades, o autor enfatiza que as instituições se encontram num estado de perplexidade sem saber o que manter, alterar e adotar. Portanto, não há respostas prontas, e estas não são simples. Há muitas formas de ensinar e aprender, até mesmo de forma convencional. “Há também muitas novidades, que são reciclagens de formas já conhecidas. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivo” (MORAN, 2013, p. 11).

Dessa maneira, o autor (Moran) reitera que se vê muitas escolas que dispõem de poucos recursos tecnológicos, assim como há outras que exploram mais tais recursos, e apresentam bons resultados, como o inverso também pode acontecer, de não apresentarem um resultado satisfatório. Complementando esse raciocínio, Alcici (2014, p. 17) assegura que “podemos encontrar instituições muito bem equipadas disponibilizando material moderno e ambientes adequados, mas a sua utilização ainda se faz de forma tradicional”. A autora comunga da mesma ideia de que não são os recursos que proporcionam as mudanças nas escolas, mas o que faz a diferença é a ação conjunta do corpo docente e a postura pedagógica dos professores. Então, percebe-se que o sucesso não advém de determinada tecnologia, nem da intensidade com que se explora, mas do bom uso que se faz delas.

À vista disso, Moran (2013, p. 12), afirma que as instituições escolares precisam reaprender a se organizar e tornarem-se inovadoras para estimular os professores e alunos a abandonar métodos arcaicos, ultrapassados para as demandas atuais. Não há receitas simples nem milagrosas, ainda assim, há diversas possibilidades de se utilizar as TDICs de forma inovadora na sala de aula. Na atualidade, a escola pode dispor dessas tecnologias para transformar o ambiente escolar em um espaço aconchegante e interativo, permitindo ao aluno usá-las como suporte para os estudos e fazer pesquisas constantemente, e por meio dessa

interação entre presencial e digital, os educandos possam desenvolver o pensamento crítico, tornarem-se proativos, tomarem iniciativas, tornarem-se cidadãos capazes de interagir de maneira autônoma no meio social em que vivem. Considera-se neste estudo, o pensamento de Moran quando afirma que

as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem – a exemplo do Moodle e semelhantes – que permitem que tenhamos certo controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa do curso. Além desses ambientes mais formais, há um conjunto de tecnologias que denominamos popularmente de 2.0, mais abertas, fáceis e gratuitas (*blogs, podcasts, wikis* etc.), em que os alunos podem ser os protagonistas de seus processos de aprendizagem, e que facilitam a aprendizagem horizontal, isto é, dos alunos entre si, das pessoas em redes de interesse etc. A combinação dos ambientes mais formais com os informais, feita de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilidade da adaptação a cada aluno. Os espaços se multiplicam, mesmo que não saíamos do lugar (múltiplas atividades diferenciadas na mesma sala). As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo (MORAN, 2013, p. 31).

Diante disso, sob as premissas de Moran (2013, p. 33-48), apresento algumas formas de explorar as TDICs de modo a contribuir com um ensino-aprendizagem significativo. Como tecnologias de apoio à pesquisa, a *web* aponta soluções e problemas. Com a avalanche de informações que oferece, advindas de fontes diferentes e graus de confiabilidade diversos, torna-se difícil selecionar, avaliar aquilo que queremos. Nesse momento, entra a intervenção dos mediadores educacionais, orientando o aluno a ter critérios de escolha em relação a sites e fontes de pesquisas, focar questões importantes, avaliar páginas que visita, comparar textos com visões diferentes, checar a confiabilidade e credibilidade das informações encontradas, a fim de obter um melhor resultado e desenvolver um trabalho de qualidade. Além disso, é preciso que tanto aluno quanto professor tenham objetivos claros e definidos previamente antes de iniciar a pesquisa, bem como organização para avaliar e apresentar os resultados. Esta é uma forma interessante, quando bem planejada, de agregar conhecimentos.

Há diversas outras formas de utilizar ferramentas digitais em prol de uma aprendizagem significativa, como desenvolvimento de projetos de pesquisa em grupo na internet utilizando-se a *webquest*⁹, que pode ser criada de forma gratuita com o auxílio do *Google Slides*, *Google Sites*, *blogs* ou outros recursos específicos. A mesma, parte de um tema

⁹ Um tutorial de como criar e editar webquest: https://superleomatematica.webnode.com/_files/200000008-137f714790/tutorial_wq_escolabr1.pdf. Acesso em 21 fev. 2021.

Oficina de como criar webquest utilizando o Google Slides e o Google Sites:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/175168/2/OFICINA%20PEDAG%C3%93GICA%20DE%20WEBQUEST.pdf>. Acesso em 21 fev. 2021.

e proposta para solução de tarefas, consultando fontes on-line ou físicas selecionadas pelo professor/mediador, cujo objetivo é a aquisição, integração, ampliação ou refinamento de conhecimento. É um recurso que tem muito a contribuir, pois envolve pesquisa, leitura, interação e colaboração entre os participantes, promovendo o engajamento, a empatia e a criação de um novo produto, baseado nas informações obtidas, utilizando-se de diversos meios tais como: escrita colaborativa, criação de portfólio em grupo ou individual, publicação de vídeos, criação de blogs e sites entre outros.

A criação de *mapas e esquemas conceituais* também é uma estratégia instigante para explorar o uso dos recursos digitais nos ambientes escolares. Estes contribuem para a organização de conceitos fundamentais e funcionam como um guia de informações cruciais, que facilitam o desenvolvimento do processo cognitivo e a construção do conhecimento do aprendiz. É possível encontrar vários aplicativos que oferecem versões gratuitas, nas lojas de aplicações Google, destinados à construção de mapas conceituais.

Além destes, podem ser utilizados os *podcasts* – programas digitais de áudio/vídeo que vêm se popularizando na educação e envolvem produção, transmissão e distribuição de arquivos na internet, que podem ser vistos ou ouvidos pelos dispositivos móveis como smartphones, tablets, iphone, iPad, computadores pessoais e outros. O professor pode estimular os alunos a produzir seus próprios podcasts e disponibilizá-los na internet. Dessa forma eles se envolverão cada vez mais com o processo ensino-aprendizagem e se tornarão produtores de informação e disseminadores de conhecimento.

Atualmente, há uma diversidade de tecnologias da comunicação, produção e divulgação que podem ser inseridas no contexto escolar. Além dos *podcasts* já mencionados, há os *blogs*, *videologs* (*vlogs*), que podem ser usados tanto por professores quanto pelos alunos para divulgarem suas produções, expressarem suas ideias, tornarem suas pesquisas visíveis a um número de pessoas cada vez maior. Os vídeos¹⁰ são ferramentas poderosas, pois já fazem parte do cotidiano das crianças e jovens, portanto podem ser utilizados na contação, produção e divulgação de histórias; para motivar e sensibilizar os alunos para uma nova temática; para ilustrar, mostrar, contar, aproximar e contextualizar temas complicados ou anteriores à época atual e assim por diante.

O *Wiki* e o *Google Docs*, são excelentes ferramentas para a produção compartilhada, para desenvolver o trabalho colaborativo, pois permitem que várias pessoas, embora distante

¹⁰ A Nova Escola oferece um curso gratuito de como criar e usar vídeos na educação de maneira a engajar os alunos. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/4/como-criar-e-usar-videos-na-educacao/resumo>. Acesso 22 fev 2021.

geograficamente, trabalhem em um mesmo texto, criando e editando de forma conjunta na internet, sem haver a necessidade de baixá-lo para o computador, já que tudo é realizado de forma on-line. O que por sua vez estimula o trabalho coletivo, a discussão, a reflexão, a pesquisa, desenvolvendo nos alunos a solidariedade, autonomia e o senso de responsabilidade. É uma atividade que pode ser realizada entre professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno de uma mesma ou de outras instituições.

Os *jogos digitais* também podem ser grandes aliados do processo de ensino-aprendizagem, por seu caráter de ludicidade e por estarem cada vez mais presentes nessa geração da era digital. Seja os jogos educacionais (aqueles que são criados para este fim), ou qualquer outro jogo que se enquadre no contexto educacional ou mesmo a gamificação, podem ser utilizados como estratégias para desenvolver e/ou aprimorar alguns conceitos, competências e habilidades. Eles podem ser individuais, coletivos, colaborativos, competitivos, ou de estratégias, o fato é que estimulam os participantes a envolverem-se de forma mais profunda com as etapas e desafios estabelecidos, gerando assim, conhecimentos.

Existem diversos outros recursos digitais que *a priori* são usados em cursos à distância, mas também podem ser utilizados como suportes de apoio a cursos presenciais, como o *Moodle*¹¹ que permite ao professor organizar o programa da disciplina, personalizá-lo conforme queira, adicionar e disponibilizar o acesso para o aluno realizar atividades de pesquisas, debates, resolver problemas, construir conceitos, textos, (re)ver teorias, estudar coletivamente, interagir com outros participantes no processo de aprendizagem etc. Sempre que necessário é importante a mediação do professor. Masetto (2013, p. 157), diz que o Moodle também pode ser usado “em recursos que talvez sejam trabalhados na aprendizagem, como PowerPoint, pequenos vídeos, textos complementares, filmes, fotos, e outros materiais que sejam utilizados com uma perspectiva de favorecer a interaprendizagem, a troca, o debate e a crítica”. Encontra-se uma diversidade de plataformas similares na internet que favorece a interaprendizagem entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, em que os profissionais da educação foram obrigados a se reinventar, a aderir ao ensino remoto ou híbrido como já dito antes, uma série de Apps e plataformas digitais que viabilizam o processo ensino-aprendizagem estão sendo inseridos no contexto educacional. Entre os quais estão *Meet*, *Teams*, *Zoom*, plataformas para videoconferência, permitindo uma maior interação entre professor/aluno. O *Google Classroom*, ferramenta que permite ao professor criar sua sala virtual e organizar todo o programa do curso,

¹¹ Link de acesso à plataforma: <http://www.moodle.org>. Acesso em 25 fev 2021.

adicionar ou disponibilizar o link/código de acesso aos alunos para que adentrem ao ambiente, visualizem e explorem os conteúdos e realizem as tarefas solicitadas. A mesma pode ser usada conjuntamente com outros recursos digitais e aplicações Google, tais como o *Google Docs*, *Google Slides*, *Google Formulários*, *Youtube* entre muitos outros, que podem ser utilizados como ferramentas de aprendizagem e instrumento avaliativo, além de serem bastante interativas. É um ambiente em que o professor pode acompanhar todo o processo educativo por ali desenvolvido, receber e dá feedback instantâneo.

Diante dessas informações, observa-se que as TDICs oferecem várias possibilidades, que podem ser exploradas de diversas maneiras no contexto educacional. No entanto, Moran (2013, p. 48), afirma que as instituições escolares ainda não estão explorando todo o potencial que essas tecnologias trazem para que os alunos se transformem em autores, narradores, contadores de histórias e divulgadores de suas próprias produções. O autor assevera que,

há inúmeros aplicativos, programas e recursos que podem ser utilizados de forma criativa e inovadora. O papel do educador é fundamental se agrega valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia; e o aluno aprende mais se, na interlocução com o educador e seus colegas, consegue avançar muito mais do que se aprende sozinho. As tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas, atraentes. Exigem um profissional mais interessante que elas, mais competente que elas. Caso contrário, os alunos sempre encontrarão uma forma de lhe dar as costas e de considerar o papel desse professor irrelevante, o que é muito triste e, infelizmente, costuma acontecer com frequência (MORAN, 2013, p. 49).

Na atualidade, sabe-se que as TDICs reduzem distâncias e já estão incorporadas em nosso cotidiano. Por isso, Tori (2017, p. 33), afirma que para as novas gerações que já nasceram na era digital, parece-lhes estranho e sem sentido ficar sentado em uma sala tradicional, *offline*, sem a presença dos recursos digitais, pois estes já fazem partes de suas vidas. “Portanto será cada vez mais natural para o aluno do século XXI, estudar a distância e, quando em atividades presenciais, se manter em conexão com o espaço virtual”. Por esta razão, o autor declara que “a educação presencial pode e deve incorporar, aos avanços metodológicos, tecnologias, ferramentas e conteúdos desenvolvidos para o ensino on-line. Tentar separar uma coisa de outra é que não faz mais sentido”. Para educar em pleno século XXI, Tori (2017, p. 33) assegura que

é necessário quebrar barreiras, reduzir distâncias. Para isso, existem inúmeros meios, tais como sala de aula, lousa, projetores, dinâmicas de grupo, laboratórios, bibliotecas, aplicativos, ambientes virtuais, comunidades, fóruns, redes sociais, simuladores, jogos, telepresença e realidade virtual ou aumentada. Cabe ao educador, ao designer educacional, aos gestores e também aos alunos decidirem qual combinação de recursos pode ser a mais adequada, viável e produtiva para cada atividade educacional, levando-se em conta as características dos alunos, os objetivos de aprendizagem e as especificidades do curso e da instituição. Esse é o caminho para uma educação

transformadora e sintonizada com as demandas da sociedade pós-moderna, uma educação SEM Distância.

Diante do exposto, observa-se cada vez mais a necessidade de inserir os recursos tecnológicos nos ambientes educacionais, aliá-los ao processo de ensino-aprendizagem. Visto que, atualmente, há uma convergência entre virtual e presencial. Embora de forma lenta e gradativa, “os recursos e as técnicas destinadas inicialmente à educação eletrônica virtual foram sendo descobertos e aplicados pela educação convencional” (TORI, 2017, p. 36). Também de forma gradual, tanto educadores como os próprios alunos vêm percebendo que esses recursos virtuais podem ser excelentes suportes em atividades presenciais, isso conforme Tori (2017, p. 36). Para este autor, numa aula presencial, é possível que os alunos recorram ao ambiente virtual para comunicar-se, fazer uso de um simulador de realidade virtual e contar com a presença física de um instrutor. Estes são exemplos da cooperação que ocorre entre virtual e presencial.

Desse modo, assiste-se à hibridização do ensino, o qual vem despertando o interesse de pesquisadores e educadores, principalmente agora, que se vivencia a pandemia da Covid-19, em que o ensino se viu obrigado a valer-se das tecnologias digitais. Para demonstrar a evolução da educação híbrida utilizou-se de informações presentes num esquema elaborado por Tori (2017, p. 37), adaptado de Graham (2005) e Tori (2009). No qual AV representa aprendizagem virtual; AP aprendizagem presencial e EH educação híbrida. De acordo com a análise desse esquema, no passado, a educação presencial predomina e mantém-se totalmente separada da aprendizagem virtual. No presente, AV se expande e começa a convergir com AP, e dessa convergência entre ambas vai surgindo a educação híbrida. E no futuro, AP será superada por AV, porém não há separação entre elas, mas sim sobreposição, culminando para a predominância de EH.

É notável que cada sistema educacional tem suas peculiaridades, características próprias dos meios que utiliza para atingir os objetivos de aprendizagem. Porém, percebe-se que na atualidade, nenhum deles é autossuficiente, fechando-se em si mesmo. Graças ao desenvolvimento tecnológico, estes podem ser aperfeiçoados, seja inserindo elementos e técnicas da educação virtual na presencial ou vice-versa. O fato é que ambos se complementam, daí a nomenclatura educação híbrida, por ter características tanto da educação presencial como da virtual, melhoradas pelo auxílio da TDICs, e integrando o que há de melhor em cada uma delas.

Para Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 74), a expressão ensino híbrido tem suas raízes fincadas “em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes

espaços”. Os autores asseveram que esta expressão pode ter várias definições. No entanto, em todas elas há a convergência de dois modelos de aprendizagem: o presencial e virtual. Para eles há uma troca intensa de experiências entre o ambiente físico e on-line. Então, esses dois ambientes se complementam entre si, premissa ratificada tanto por Bacich, Neto e Trevisani (2015) quanto por Tori (2017).

Em tempos de mídias digitais, é preciso abandonar o velho sistema educacional de carteiras enfileiradas, no qual os discentes não tinham voz, nem vez para participar e interagir com o processo ensino-aprendizagem. Todavia, sabemos que não dá para ingressar totalmente numa educação virtualizada, pois não há infraestrutura, para permitir tal proeza, bem como sabe-se que o virtual não vai eliminar a necessidade do presencial, mas ambos se mesclam possibilitando interagir com eficácia nesse novo mundo com novas exigências e metas a serem alcançadas. Por isso, deve se considerar tanto o virtual como o presencial, explorar o que estes sistemas têm a oferecer de melhor. Portanto, sob esse prisma, Tori (2017, p. 38) arremata dizendo que “quando optamos por uma solução educacional baseada exclusivamente no virtual ou no presencial, perdemos a oportunidade de encontrar a combinação ideal entre essas formas de atividade de aprendizagem”.

Dessa maneira, concordo com Behrens (2013), de que o professor precisa repensar, redirecionar suas práticas de modo a criar possibilidades que instiguem os alunos rumo a aprendizagem. O foco deve passar do processo de ensinar para o aprender. Ação que deve permear todo o processo e níveis de ensino, propondo o desenvolvimento de competências necessárias para o aluno atuar com autonomia e criticidade frente aos desafios com os quais possa se defrontar. Por conseguinte, Behrens (2013, p. 78) reitera essa afirmativa, dizendo que “o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”.

O rápido desenvolvimento tecnológico, as novas demandas, características da era digital, nos obriga a romper com os velhos paradigmas do ensinar e aprender. Por isso, é preciso adotar uma postura inovadora capaz de revolucionar a educação de maneira positiva, que atenda as reais necessidades dos educandos. É importante (re)conhecer o potencial agregador e inovador dos recursos digitais, que estabelecem novas formas de categorizar o conhecimento. Fazer o reconhecimento da era digital, na visão de Behrens (2013, p. 80), não significa que se deve “descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender”.

Dentro de uma proposta metodológica inovadora o educador deve considerar as TDICs como ponte de acesso ao mundo globalizado, e a sala de aula como principal *locus* de acesso ao conhecimento, (BEHRENS 2013, p. 81). Dessa forma, a escola como agência formadora de seres autônomos precisa possibilitar o desenvolvimento dos quatro pilares da educação do século XXI, proposto por Delors (2010): *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser*. Para tanto, os profissionais que atuam na instituição escolar da atualidade, precisam estar preparados e dispostos a engajar-se em novas propostas de ensino mediadas pelas TDICs. Portanto, Behrens (2013, p. 91), reitera que estes profissionais “deverão ser criativos, críticos, autônomos, questionadores, participativos e, principalmente, transformadores da realidade social”.

Seguindo essa linha, Almeida (2014), na introdução do livro *Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*, enfatiza que é a tarefa do docente decidir qual a melhor forma de incorporar essas tecnologias aos procedimentos metodológicos, visto que estas já estão incorporadas nessa sociedade da informação e também já fazem parte da realidade do aluno. Logo, “Experimentar uma nova prática, perceber que o velho paradigma já não atende aos objetivos educacionais é um ato de coragem e bom senso”. Alcici (2014, p. 11), completa esse raciocínio afirmando que as gerações de hoje são oriundas de uma sociedade dominada pela tecnologia, por esta razão tem uma forma diferente de pensar, sentir, reagir e aprender, pois, tudo se faz conforme os condicionantes do mundo em que se vive. Sendo assim, a escola só terá sucesso se estiver preparada para receber e trabalhar com essa geração dos nativos digitais. Frente a isso, a autora constata que

é preciso adequar a escola, seus espaços, seus equipamentos, suas propostas e seus currículos a essa nova realidade, bem como é imprescindível preparar os profissionais que atuam na educação para embarcar nessa nova aventura educacional e nesse novo contexto em que a instituição escolar se situa. Pensar o papel da escola nos dias atuais implica, portanto, levar em conta questões sumamente relevantes. É preciso criar condições para que ela não só conviva com outras formas de educação – não formal, informal e profissional – como também se articule e se integre a elas, adequando seus objetivos e revendo o seu papel, a fim de contribuir para a formação de cidadãos mais preparados e qualificados para a vida. É preciso que ela quebre paradigmas e atualize o seu fazer pedagógico, incorporando os recursos tecnológicos e os modernos meios de comunicação e informação que caracterizam a cultura moderna e fazem parte do dia a dia dos alunos (ALCICI 2014, p. 8-9).

Diante das informações apresentadas, argumenta-se que é imprescindível a integração das TDICs na educação. Contudo, Almeida (2014, p. 36), adverte que não devemos ver essas tecnologias como salvadoras do processo educacional, muito menos como garantia de qualidade de ensino, mas como recursos que podem contribuir para a remodelação do ensino-aprendizagem. A autora assinala também que a educação se encontra em um novo ciclo, e que

para internalizar novos conceitos faz-se necessário que a pedagogia moderna adote uma nova postura frente as demandas da sociedade atual. É pertinente que os educadores ressignifiquem suas práticas e que haja uma reconfiguração na relação professor/aluno.

Dessa maneira, urge a necessidade de políticas educacionais que invistam mais em infraestrutura, formação de professores e, além disso, adéque a escola a essa nova realidade. “Caso contrário, as tecnologias continuarão a ser apenas uma transposição de dados disponíveis no papel para o computador ou um material de apoio, invalidando, assim, todo o seu potencial” (ALMEIDA 2014, p. 36). Fato que não deve acontecer pois, sabe-se que aderir a essas tecnologias é sinônimo de evolução e progresso, inseri-las na educação é contribuir para a democratização do conhecimento e promover a inclusão digital.

Portanto, busquei apresentar neste tópico algumas informações relacionadas ao uso das ferramentas tecnológicas na educação, deixando claro que há diversos outros meios de inserir estes recursos no contexto educacional, num campo tão vasto e rico, que tem tanto a oferecer, não poderia ser contemplado integralmente em um único estudo. Porém, espero contribuir, ainda que pouco, para enriquecer o processo ensino-aprendizagem. Fomentar ainda mais nos profissionais da educação, em especial os professores, o desejo de se adequar constantemente a essa nova realidade, disponibilizando-se para ressignificar suas práticas, (re)criar, reinventar a todo momento. Além disso, explorar o máximo o potencial que as TDICs podem proporcionar.

3.3 As tecnologias digitais e o ensino de literatura

De início teci algumas considerações sobre a leitura de modo geral atreladas a alguns tipos de letramentos da atualidade, na sequência abordei o ensino de literatura mediado pelas tecnologias digitais e sua relevância para a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade contemporânea. Cumpre lembrar que a tarefa de formar leitores desde sempre foi delegada à escola. Por isso, diante das exigências sociais atuais, essa instituição deve estar cada vez mais engajada, e disposta a aderir às novas possibilidades de ensino mediado pelas TDICs que se apresentam no contexto atual. Como assegura Leonardo (2017, p. 21), “o comprometimento da escola com a formação de leitores é, desse modo, determinante para o desenvolvimento escolar adequado e para a formação leitora do aluno”. A autora complementa ainda que “a escola – como espaço de aprendizagem – precisa encontrar meios para desenvolver a prática da leitura literária e oportunizar que ela se torne um hábito do estudante”.

Ao voltar o olhar para um ensino mediado pelas tecnologias, é preciso investir na alfabetização para a mídia, considerando que o conceito de alfabetização vem sofrendo mutações ao longo dos tempos, dada as exigências de modernização da sociedade. Se antes, conforme Rojo e Moura (2019, p. 15), “para ser considerado alfabetizado e viver na cidade, bastava saber assinar o próprio nome”, na atualidade já não o é. Tori (2017, p. 48-49), afirma que “ser alfabetizado na sociedade da informação vai além de saber ler e escrever”. Além do que, o autor arremata que “as competências fundamentais para se comunicar, aprender e ensinar no século XXI, passam por compreender as mídias digitais em suas várias formas, ou seja, ser alfabetizado para a mídia e a informação”.

Apesar do conceito de alfabetização ter se alargado, houve a necessidade de se cunhar outros conceitos para complementá-lo como *(an)alfabetismo funcional*, *semianalfabetismo* ou *letramento*. Sendo que para Rojo e Moura (2019, p. 16), “é considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue funcionar nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada”. Visto que, para se engajar nas diversas atividades de práticas letradas atuais, segundo os autores, exige competências e capacidades de leitura e escrita diversificadas, que eles denominam de níveis de alfabetismo. E para reconhecer essa diversidade, ainda conforme Rojo e Moura (2019) foi cunhado o termo *letramento*¹², que mais tarde passa a ser pluralizado, *letramentos*, devido a enorme variedade de atividades dessas práticas letradas. Para esses autores é possível participar de atividades e práticas letradas mesmo sendo analfabeto. Todavia, nas esferas valorizadas dessas práticas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática entre outras, é necessário que se desenvolva níveis de alfabetismo mais avançados.

Dado o desenvolvimento acelerado da sociedade, a produção, distribuição, circulação e recepção da escrita passa a contar com recursos multimidiáticos, utilizando-se de múltiplas linguagens, dando origem ao termo *multiletramentos*, cujo conceito significa para esses autores,

muitos tipos de letramentos que poderiam está (sic) ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisseiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (ROJO; MOURA 2019, p. 23).

¹² É um termo que no ano de 1986, segundo Rojo e Moura (2019, p. 16,) “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (típicos de uma comunidade específica) ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas”.

Portanto, na sociedade contemporânea, ensinar e aprender implica desafios cada vez maiores, requer dos sujeitos competências e habilidades específicas para interagir com qualidade no mundo midiático. Frente a isso Tori (2017), baseado em informações extraídas de um documento da UNESCO, assinala algumas competências esperadas de alguém alfabetizado em mídia e informação, as quais se expõem a seguir:

Alfabetização midiática:

- a) compreensão do papel e impacto social dos meios de comunicação;
- b) compreensão das condições em que cada mídia pode atuar em uma democracia;
- c) senso crítico quanto ao conteúdo midiático;
- d) capacidade de expressão, engajamento e participação democrática nas mídias;
- e) capacidade de produção de conteúdo para as mídias.

Alfabetização informacional:

- a) identificar e articular necessidades informacionais;
- b) conseguir buscar, localizar e acessar informações relevantes;
- c) extrair, organizar e articular conteúdos;
- d) abstrair e sintetizar;
- e) senso crítico e identificação de autoria, credibilidade intenções e finalidades;
- f) comunicar, com ética e responsabilidade, conhecimentos adquiridos;
- g) articular forma, conteúdo e meios de comunicação, em função de público-alvo e objetivos;
- h) conseguir processar e relevar informação por meio de recursos computacionais, (TORI, 2017, p. 49-50).

As competências apresentadas por Tori vão ao encontro das Competências Gerais contempladas na BNCC, principalmente as expostas no excerto abaixo, as quais devem ser desenvolvidas durante o percurso da Educação Básica, elas estão numeradas conforme dispostas no referido documento:

- 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, (BRASIL 2017, p. 9).

O domínio das competências sobre as quais versa a BNCC vai concorrer para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do educando disposto no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 que “tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para tanto, não é possível essa preparação do estudante para atuar na sociedade contemporânea, desvincilhada das tecnologias digitais modernas e do ensino de literatura, visto que como mencionado, estas fluem na direção da garantia de tais direitos.

Numa sociedade multimidiática¹³ e multimodal¹⁴, não é mais possível ignorar a presença e influências dos recursos tecnológicos nos ambientes sociais e escolares. E uma vez que se tenha o domínio do letramento digital¹⁵, será bem mais fácil obter sucesso. Tendo em vista as novas possibilidades de textos/discursos - hipertexto, multimídia e hipermídia, intensificada e viabilizada pelas novas tecnologias, ferramentas e dispositivos diversos, “que por seu turno, ampliaram a multissensibilidade ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos” (ROJO; MOURA 2019, p. 26). Isso porque, nos termos de Silva (2017, p. 05),

vivemos numa “cultura eletrônica” e não se pode ignorar as formas de comportamento comunicativo de seus integrantes, tanto alunos quanto professores não são mais os mesmos e por isso não se pode continuar com as mesmas práticas e nem se utilizam os mesmos gêneros textuais de outrora, dado o contexto de mídia eletrônica em que interagimos, outros gêneros vão surgindo. Através dos gêneros nos comunicamos, interagimos e construímos sentidos.

Nesse contexto em que as formas de interação, comunicação e leitura ganharam novas dimensões, novas configurações, o livro em suportes digitais vem conquistando cada vez mais espaços e ofertando diversas opções de leitura. Bassani (2016, p. 6), assegura que os livros em formato digital, “podem abrir caminhos para novas alternativas de leitura, rompendo com a intolerância que opõe duas formas de comunicação, ambas importantes para a formação de leitores e para a disseminação da leitura de obras literárias”. Estes ampliam os horizontes, diversificando as possibilidades de leitura, aliando-se às propriedades dos livros impressos.

O jovem leitor que antes era condicionado ao livro físico, estático, hoje se vê diante de um mundo de possibilidades que podem tornar a leitura bem mais dinâmica, agradável e prazerosa. Sob a visão de Carrenho (2016, p. 109-111), o grande triunfo proporcionado pelo

¹³ Que diz respeito ou que envolve diferentes meios de comunicação de massas. Disponível em: [nfopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimidiático](https://pt.wikipedia.org/wiki/multimidi%C3%A1tico). Acesso 29 dez 2021.

¹⁴ Diz-se da comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas (fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.). Disponível em: [nfopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimodalidade](https://pt.wikipedia.org/wiki/multimodalidade). Acesso 29 dez 2021.

¹⁵ Para Coscarelli (2005) e Ribeiro (2013), "*Letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras". Segundo elas, "Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais, (...)". Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento_digital#:~:text=Para%20Coscarelli%20\(2005\)%20e%20Ribeiro,e%20mails%20e%20redes%20sociais%20na](https://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento_digital#:~:text=Para%20Coscarelli%20(2005)%20e%20Ribeiro,e%20mails%20e%20redes%20sociais%20na). Acesso 21 mar. 2021.

advento do livro digital é sem dúvida a ampliação do acesso à leitura. O autor enfatiza que essa ampliação se faz em três frentes: primeiro o livro digital proporciona acesso geográfico; segundo econômico, e por fim traz um tipo de acesso que é pouco lembrado, ou pouco (re)conhecido, mas igualmente relevante: o acesso para deficientes visuais. Pois os livros digitais com o auxílio de dispositivos eletrônicos/aplicativos permitem ampliar o tamanho da letra, disponibiliza leitura em áudio, o que vai beneficiar não só as pessoas legalmente cegas, mas também aquelas acometidas por outros problemas de visão. A conclusão à qual Carrenho (2016, p. 104) chegou,

é que há um potencial enorme para o crescimento da leitura em suporte digital, pois uma grande parcela da população já lê – e escreve! – em tela e não parece se importar muito com isso. Claro que há um salto considerável entre a leitura de textos curtos e a de textos longos, como livros. Mas, ainda assim, com tanta utilização da rede para a leitura – e escrita –, ainda que de textos menores, é difícil imaginar que exista alguma barreira intransponível ou muito difícil para o suporte digital (CARRENHO 2016, p. 104).

Desse modo, é crucial desenvolver e utilizar novas estratégias de ensino que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos para a leitura, em especial de textos literários. Conforme Carrenho (2016, p. 112), é necessário estimular à leitura, seja qual for o suporte utilizado para este trabalho. Pois ele assegura que por mais sedutores que sejam os livros digitais, os dispositivos de leitura, sozinhos não criará leitores.

Desde a antiguidade a literatura tem um elo com a educação, atualmente ambas estão interligadas com as TDICs. Cosson (2010, p. 55-56), afirma que na antiguidade “a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas”. Fato que segundo o autor pode ser representado pelos escribas do Egito Antigo e pelos gregos com os poemas homéricos, tragédias e comédias que faziam parte da formação do cidadão já naquela época. Era perceptível também entre os romanos que utilizavam a literatura como parceira no aprendizado da retórica e oratória política, por meio da qual preparavam os jovens para o exercício da vida pública. Portanto a literatura sempre foi cooptada para a sala de aula, atuando como parceira na formação do cidadão.

Seguindo essa linha, Cosson (2010, p. 56) endossa que a literatura, por muito tempo, garantiu o mesmo espaço em sala de aula, que o do ensino da leitura, da escrita e da formação cultural do aluno. Contudo esse espaço ocupado pela literatura e a relação que mantém com o ensino vem se modificando ao longo dos tempos, graças à evolução da sociedade e das TDICs. De acordo com Santos e Silva (2011, p. 377), as novas configurações proporcionadas pelas TICs permitem estruturar novos contextos educativos, em especial o ensino de Literatura,

deixando-o mais diversificado e prazeroso. Isto posto, e voltando-se às ideias de Cosson (2010, p. 56-58), o qual avalia que

os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e da literatura. A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional. O ensino da língua materna passou a adotar paradigmas predominantemente linguísticos e as disputas relativas ao cânone no âmbito dos estudos literários apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos. A tradição escolar do ensino da literatura não conseguiu acompanhar essas e outras mudanças, perdendo-se nos escaninhos da história. Tomando o efeito pela causa e confundindo os fins com os meios, o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. (...), porém, para reconquistar o lugar da literatura na sala de aula e tornar o ensino de literatura mais uma vez uma prática significativa, não basta reconhecer os descaminhos da tradição escolar que fundamentava a relação entre literatura e educação. É preciso também traduzir para o ensino de hoje o sentido das práticas de outrora.

A premissa é verdadeira, pois, não se pode ensinar literatura hoje como na antiguidade, considerando que os tempos são outros, com novas demandas e vários perfis de leitor. O ensino de literatura hoje, deve ir além, não se preocupar apenas em transmitir um patrimônio já consagrado, mas focar principalmente na formação do leitor. Para ser uma tarefa relevante, sua execução deve oferecer atividades de leitura literária que propicie uma experiência singular e satisfatória, e não como mera alfabetização ou decodificação da matéria escrita (ZILBERMAN, 2008, p. 22-23). Complementando essa afirmativa Silva (2008, p. 46) assegura que a literatura pode resultar em nada, se as experiências com o texto literário forem frustradas por formas de ensino mal elaboradas, e pode ser tudo, ou pelo menos muito, desde que seja bem trabalhada em sala de aula, que seja capaz de unificar sensibilidade e conhecimento.

As formas de ensino são intencionais, não existe ensino neutro ou não diretivo, assertiva assegurada por Silva (2008, p. 59). Por esta razão o autor questiona-se: “para onde então deve o professor dirigir o ensino de literatura na escola?” Diante disso ele apresenta uma série de respostas diretas, que são expostas a seguir:

Para o beltrismo burguês? Não!
 Para a eloquência e a retórica? Não!
 Para o ócio descompromissado? Não!
 Para a perenização de modelos? Não!
 Para a fuga do cotidiano? Não!
 Para passar no vestibular? Não!
 Para a reprodução das estruturas que aí estão? Não! (SILVA, 2008, p. 59).

Assim, Silva expõe alguns descaminhos tomados pelo ensino de literatura tradicional, que não atende mais as demandas atuais. Para o autor, às vezes, é preciso dizer não, ser desobediente, despojar-se dos preconceitos, ser ousado, criativo para inventar novos direcionamentos para a educação literária das crianças (SILVA, 2008, p. 59).

Nesse cenário, Merett; Martins e Franco (2019, p. 6), asseveram que o estudante da atualidade provém de uma sociedade em que o conhecimento é altamente disseminado em decorrência do uso intenso das tecnologias digitais, podendo, dessa maneira, ter acesso a inúmeros serviços, como participar de cursos on-line, bibliotecas, acervos científicos, além de ter acesso aos mais diversos recursos literários, que podem ser oferecidos em suportes e formatos variados. Por esta razão, as autoras afirmam que tudo isso deve ser levado em conta na formação leitora desses estudantes. Por isso, é preciso considerar a notoriedade das tecnologias digitais na contemporaneidade e investir cada vez mais no processo de formar leitores aliando-as ao ensino de literatura.

Diante dos desafios contemporâneos, pensar o “uso das tecnologias nas aulas de literatura é abrir um leque de opções para o trabalho do professor. Entretanto, o uso dessas tecnologias exigirá dele monitoramento, reflexão da ação e avaliação do fazer pedagógico” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 371). Para os autores, integrar as diversas tecnologias numa perspectiva inovadora “significam uma mudança qualitativa no processo ensino-aprendizagem” (p. 372). Tendo em vista que “o contato com os meios digitais construiu um novo perfil leitor, navegador, desbravador, interativo, ubíquo, multissemiótico, hiperconectado” (SUBRINHO; SOUSA, 2020, p. 146). Dessa maneira, esse novo leitor é desafiado a desenvolver outros processos cognitivos, bem como experimentar novas formas literárias, de modo que os mediadores desse processo precisam renovar e utilizar novas práticas no ensino de literatura.

Nos últimos anos, os jovens estão diversificando cada vez mais seu repertório de literatura, buscam por alternativas diversas, novas referências literárias, bem diferentes das que lhes são apresentadas nas escolas, que por sua vez ainda é recheada de tradicionalismo. Entre as preferidas desse público leitor, em consonância com Subrinho e Sousa (2020, p. 146) estão: “bruxos, feiticeiras, vampiros, best-sellers, narradores de aventuras e sagas teens”. Os jovens leitores da atualidade vêm “desbravando novos ambientes roteiros, trajetos, autores e personagens na internet, o tempero que parece faltar nas aulas de literatura é o que dá sabor às criações e reinvenções literárias existente nas redes” (SUBRINHO; SOUSA, 2020, p. 146).

Silva (2017, p. 4) afirma que as práticas de letramento literário ainda estão atreladas ao tradicional, “são escolarizadas, considerando-se a enorme lista de paradidáticos que os estudantes precisam ler para realizar provas, exames, resumos, exercícios de livros didáticos,

preenchimento de fichas de leituras”. Rezende (2013, p. 12) reitera referindo-se às escolas públicas brasileiras, a impressão que se tem é que apesar da pressão por mudanças, elas ainda se mantêm, quanto ao “ensino de literatura, presa a determinados parâmetros, ultrapassados ou ineficazes, enquanto os alunos caminham livremente em outra direção, infensos aos freios da escola, portanto também infensos ao tipo de conhecimento que ela propugna”. Esses fatores contribuem para distanciar os alunos da leitura literária. Portanto é preciso romper essas barreiras e inovar no ensino de literatura, já que “tais práticas não dialogam com aquelas que os alunos realizam fora da escola nos espaços virtuais, como a produção de vídeos, a utilização de games, a escrita de fanfics, a produção de blogs e tantas outras” (SILVA, 2017, p. 4).

Desse modo, concordo com o que dizem os autores quando explicam que

o ensino de literatura deve se aproximar do digital por inúmeras razões, aqui podemos elencar algumas centrais tais como: a consonância com as recomendações oficiais contidas nos PCN, na BNCC e nas filosofias educacionais mais contemporâneas no que tange ao ensino contextualizado, e no contexto vivencial do aluno, que é cada vez mais híbrido; entre os espaços físicos e os digitais. Também pela razão desses novos textos apresentarem peculiaridades que demandam estratégias de leitura específicas para o meio digital (...). Logo, com essa cena, o professor necessita ressignificar a sua prática, tornando-se também um leitor e pesquisador dessa literatura, construindo estratégias a partir do uso das textualidades dispostas nos ambientes virtuais para assim alcançar os alunos (SUBRINHO; SOUSA, 2020, p. 146).

Nessa perspectiva, Subrinho e Sousa (2020, p. 147) apresentam o *YouTube*, mais precisamente os *Booktubers*, como excelentes instrumentos a ser utilizados no ensino de literatura na atualidade. Pois, eles informam ainda que

(...) os canais-livros no You Tube fomentam discussões que, por diversas razões, nem sempre são desencadeadas em salas ou, ainda, podem ajudar na suplementação dos conhecimentos que são construídos em aula. Logo, o professor pode acionar os booktubers de diversos modos para os auxiliarem no ensino de literatura e na leitura literária por meio de práticas. Com a mídia apresentada é necessário possibilitar que os discentes entrem em contato com múltiplos canais em suas centenas de resenhas, para que a partir do toque com essas narrativas eles possam selecionar quais obras desejam realizar a leitura. (...) A interação com os vídeos-indicações somada ao processo de autonomia desenvolvido pelos alunos a partir da escolha das obras que desejam ler contribui, significativamente, para adoção de didática adequada no fomento à leitura, mais propensa aos alunos alcançarem a fruição (SUBRINHO; SOUSA, 2020, p. 147-148).

Outrossim, ainda seguindo os passos desses estudiosos, os professores podem desfrutar das diversas possibilidades, do dinamismo proporcionado por essa plataforma e das postagens nos canais, mediando a interação destes com os alunos e com outros leitores por meio de comentários ou de outros recursos que esta ferramenta oferece, “alongando os sentidos do conteúdo publicado, registrando suas inferências, participando dos debates também no ambiente virtual”. Além disso, “uma rica e necessária estratégia que pode servir de fio

motivacional para esses alunos leitores-navegadores é recorrer à convergência das mídias”. Após apreciarem, vivenciarem essa experiência e conhecerem a dinâmica de funcionamento dos canais no YouTube o professor conjuntamente com os alunos, “podem criar uma página de conteúdo literário. Os vídeos serão fruto das experiências de leitura dos educandos nos quais eles irão apresentar obras literárias, protagonizar debates, incentivando a prática de leitura de outros sujeitos” (SUBRINHO; SOUSA, 2020, p. 148).

O universo digital faculta o surgimento de novos gêneros literários, favorece a evolução e adequação de gêneros já existentes, o que exige novas estratégias para ensinar literatura. Para Silva (2017, p. 2-3) a hipertextualidade interfere e transforma o modo como os sujeitos se relacionam “com as práticas de linguagem e a literatura também sofre as influências da rapidez das trocas comunicativas no ciberespaço, das interconexões entre links, hiperlinks, textos, hipertextos, intertextos em constante diálogo no turbilhão digital”. Ela relata que “se, por um lado, a própria noção de literatura vem sendo amplamente discutida, por outro lado, o ensino de literatura também precisa ser debatido em tempos de cultura digital”. Na visão da autora, a escola ainda não se conectou à dinâmica do mundo mediado pelas tecnologias digitais, “as quais encantam os jovens e desafiam os educadores para o (re)planejamento de práticas pedagógicas. Como professores(as), precisamos nos aproximar de nossos alunos continuamente”.

Nessa seara, Silva (2017, p. 6) assegura que outra estratégia importante para impulsionar o ensino de literatura é valorizar as leituras dos discentes, bem como colocá-los em contato com textos e gêneros literários diversos, alargando os horizontes dessa interação. Além do que “cabe ao professor criar situações didáticas de ensino-aprendizagem nas quais os alunos consigam experienciar a leitura literária, percebendo o real sentido da literatura como expressão artístico-estética inserida no contexto da cultura digital” (SILVA, 2017, p. 8). Para além de ensinar, informar ou simplesmente comunicar, a BNCC versa que

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, 2017, p. 504).

Estudos revelam a importância da leitura do texto literário para a formação e desenvolvimento do ser humano e que o leitor pode se encontrar e sentir-se dentro do texto, ao mesmo tempo em que vivencia e compartilha da experiência do outro, estabelecendo dessa forma, um diálogo com o texto lido, assim, é preciso focalizar cada vez mais no ensino de

literatura, nos termos em que diz Brasil, “como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir”. Por conseguinte, “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL, 2017, p. 499).

Nesse viés, Cosson (2021, p. 17), declara que, “na leitura e escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos, e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos”. Ela leva o leitor a refletir sobre o mundo que o cerca, proporcionando-o autonomia para interagir com o meio social em que vive. “No contexto da cultura digital, essa proposta de compreensão da literatura como uma forma de expressão das identidades dos leitores pode contribuir para que os estudantes/leitores consigam encontrar sentido na leitura literária” (SILVA, 2017, p. 6). Frequentemente, ainda em conformidade com Silva, os professores de literatura se deparam “com situações nas quais os alunos questionam as razões e as motivações para o estudo de literatura em sala de aula”.

Desse modo, Cosson (2019, p. 50), afirma que, “a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade”. O autor complementa que isto só acontece “porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis”. À vista disso, verifica-se que a escola conjuntamente com professores/mediadores precisa e deve engajar-se na tarefa de formar leitores, por meio da leitura do texto literário. Visto que por intermédio desta prática, tanto a criança quanto o jovem expandem seus horizontes e transcendem às fronteiras do real, dão asas à imaginação e desenvolvem o senso crítico. Nessa mesma trilha, vale constar que para essa compreensão contribuem os autores a seguir, ao dizerem que

dada sua importância no processo de formação do ser humano, a leitura do texto literário deve ser atividade constante na escola, mas, para que tenha êxito na sua tarefa de formar leitores, o professor precisa lançar mão de estratégias inovadoras que aproximem o leitor do texto. A utilização das tecnologias nas atividades pode assumir importante papel nessa aproximação, considerando o fascínio que elas exercem sobre os jovens (SARAIVA; ALLES; MÜGGE, 2017, p. 131).

Tendo em vista que a leitura literária é crucial para a formação do leitor contemporâneo, Zilberman (2012, p. 212), reitera essa ideia dizendo que “o acesso à leitura e

ao conhecimento de literatura é um direito desse cidadão em formação porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo”. A autora refere-se aqui ao jovem leitor que cursa o Ensino Médio, mas o conceito pode ser atribuído a todo e qualquer cidadão, pois, por intermédio da leitura de literatura o indivíduo torna-se autônomo, um conhecedor de seus direitos e deveres podendo assim, exercer sua cidadania. Razão pela qual, ela (autora) enfatiza que “privar o indivíduo dessa relação com o universo da escrita e da leitura é formar um cidadão pela metade ou nem formá-lo, razão por que a presença e circulação de objetos a serem lidos na sala de aula são tão importantes nessa faixa de estudo”.

Lajolo (2000, p. 76), também compartilha desse ideal de que a leitura literária é essencial para a formação do cidadão. Dessa forma, ela afirma que é por meio da literatura, “como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. Daí a importância da literatura no currículo escolar, ela diz ainda, que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. Fato também contemplado na BNCC. Uma das competências específicas de Língua Portuguesa em articulação com as Competências Gerais diz que é preciso,

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASI 2017, p. 87).

Partindo dessa premissa, Cosson em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura* (2020), aborda esse ensino dentro de seis paradigmas, são eles: *O Moral-gramatical, Histórico-nacional, Analítico-textual, Social-identitário, paradigma da Formação do leitor e o paradigma do Letramento Literário*. Esses vão surgindo das reais necessidades de atender as demandas exigidas por cada época, na sociedade brasileira. Quando o paradigma vigente não é mais capaz de suportar tais exigências, surge um novo para tentar preencher as lacunas que vão ficando para trás. Cada um dos paradigmas tem suas próprias características e aborda a literatura de forma particular, embora alguns aspectos que lhes são inerentes permaneçam iguais ou mudem pouca coisa de um paradigma para outro.

Dentro do paradigma da formação do leitor, Cosson enfatiza que o valor da literatura se dá pelo seu caráter formativo, daí provém o seu papel de destaque dentro da escola ou da sociedade de modo geral. Esse valor atribuído à literatura vai além do pragmatismo pedagógico

que lhe é inerente, por isso mesmo deve se fazer presente na escola por duas razões interligadas, (COSSON 2020, p. 133). A primeira delas é o desenvolvimento do aluno como indivíduo, que se dá por meio da literatura. Ao se tratar das crianças, ele afirma que “(...) a leitura de textos literários ajuda a desenvolver a imaginação. No caso dos adolescentes, ajuda a ampliar os modelos identitários. No caso do adulto, ela ajuda a refletir sobre a sociedade em que vive”. A outra razão refere-se à eficiência da literatura como instrumento para desenvolver o gosto e o hábito pela leitura. Pois, o autor assegura que “a formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que se acrescente ao substantivo leitor, no sentido de indicar uma competência superior, encontra no texto literário o caminho mais profícuo” (COSSON 2020, p. 133).

Ainda de acordo com Cosson (2020, p. 134), a ligação entre essas duas razões se dá pela fruição do texto literário e pelo desenvolvimento do prazer de ler. No que se refere a formação do leitor, o objetivo principal da literatura, no paradigma mencionado é “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo”. O autor relata que o despertar do gosto pela leitura, relaciona-se com o hábito de ler por prazer. A escola pode utilizar-se da leitura prazerosa proporcionada pelo texto literário, como a arma mais poderosa “para enfrentar a concorrência de outros meios de entretenimento, como a televisão, o videogame e a internet, cada um a seu tempo, que ‘consomem’ o tempo da criança e ‘roubam’ seu interesse e disposição para a leitura”. Para tanto, ele endossa que

a escola não pode impor a leitura de determinados textos, antes respeitar o gosto do aluno. Esse gosto tanto pode ser entendido como uma disposição ‘natural’ que dispensa a mediação da escola, em sua versão mais radical; quanto como uma construção cultural, da qual a escola participa e medeia, na sua versão mais equilibrada e conservadora. Também para criar o gosto pela leitura, a escola não deve fazer da leitura literária uma atividade escolar tradicional, submetida a tempos específicos, exercícios e avaliações. Ao contrário, sua ação deve se restringir à garantia de acesso aos textos e ao tempo para a leitura, isto é, cabe à escola oferecer diferentes tipos de textos e práticas de leitura conforme a capacidade e o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos (COSSON, 2020, p. 135).

Isto posto, no momento da escolha do texto para apresentar aos educandos em sala de aula, é preciso considerar as experiências que estes sujeitos já trazem em sua bagagem. Uma vez que os alunos, às vezes, demonstram experiências bem mais diversificadas que o próprio professor, “já que emprega diferentes formas de comunicação, que se estendem dos grafites em muros e paredes à escrita digital, como usuários de *sites* de relacionamento, *chats*, *blogues*,

leitores e criadores de *fanfiction*¹⁶” (ZILBERMAN 2012, p. 213). A autora acrescenta que eles “dominam igualmente recursos variados, desde o spray até processos tecnológicos sofisticados, como PC, o IPOD e o MP3, além de se moverem com facilidade entre gêneros musicais diversos (rap, funk, pagode) e viajarem sem limites na internet”.

Dessa maneira, precisa-se respeitar a variedade cultural dos estudantes trazida para o ambiente escolar, o que segundo Zilberman (2012, p. 213), põe o professor diante da necessidade de escolher o material mais adequado para trabalhar com os alunos. Em vez de optar por textos avulsos “(...), abstraído de suas condições materiais de produção, ele poderá eleger o CD de uma banda popular entre o grupo ou um clássico da literatura brasileira, publicado em livro ou disponibilizado na internet”. Podendo ainda “dividir-se entre os gêneros da cultura de massa, já que o aluno frequenta cinemas, assiste à televisão, curte histórias em quadrinhos, lê revistas e jornais”.

Outrossim, o professor precisa levar em conta a faixa etária do aluno, se muito jovem Zilberman (2012), sugere optar por obras da literatura juvenil, tais como a série *Harry Potter* de J. K. Rowling, que ganhou popularidade entre os jovens nos últimos anos, as *fanfiction* que circulam na internet. E também novelas que se tornaram *Best-sellers* como as das autoras “Marian Keyes (1963), autora de *Melancia*, *Férias* e *Sushi*, entre outros, ou de Meg Cabot (1967), criadora do *Diário da Princesa* e suas sequências, periodicamente publicadas, constituem leitura preferida entre as mocinhas”. Lembrando mais uma vez que a autora se refere aqui ao público juvenil.

No capítulo intitulado (A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL) deste trabalho, também arrola diversas obras da literatura infantil e juvenil que ganharam destaque nos últimos tempos e podem ser incorporadas ao contexto escolar, seja de forma impressa ou digital. Vale a pena dá uma conferida.

Quando se fala em faixa etária, é preciso muito cuidado para não se criar invólucros, e em vez de quebrar barreiras, construir muros que impeçam o crescimento dos estudantes. Muitos autores enfatizam que não há uma linha divisória entre literatura infantil/juvenil/adulta,

¹⁶ “**FanFic** (em português, literalmente, "ficção de fã"), também grafada *fanfiction* ou, abreviadamente, *fanfic* é uma narrativa *ficcional*, escrita e divulgada por fãs (*fanart* ou "arte de fã") inicialmente em *fanzines* impressos e posteriormente em *blogs*, *sites* e em outras plataformas pertencentes ao *ciberespaço*, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, histórias *videogames*, etc. Portanto, tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>. Acesso 21 mar. 2021.

embora saiba-se que há aquelas que são destinadas a cada grupo de leitor, ainda assim podem ser consumidas por outros públicos.

Por conseguinte, Zilberman assevera que a escola raramente se preocupa com a formação do leitor. Esta tem como objetivo principal fazer com que o aluno assimile, aceite e repita a tradição literária que lhe é imposta. Logo, supõe-se e espera que ao atingir essa meta, o aluno se torne num apreciador da literatura, sem considerar o universo de leitura que ele traz consigo. “O professor lida com esse horizonte, podendo ampliá-lo, modificá-lo ou, se se der mal, até encolhê-lo; sem esquecer, contudo, que em qualquer das circunstâncias lhe compete fazer o aluno reconhecer sua existência, entender seus limites e manifestar suas predicções”. Para a autora, este é o momento, no qual o “aluno se identifica enquanto leitor, compreende sua própria formação e posiciona-se perante o caminho que adotou ou a que foi induzido” (ZILBERMAN, 2008, p. 52-53).

Então, diante das proposições já apresentadas e retomando o ensino de literatura, mais uma vez reforça-se a ideia de que é preciso considerar o repertório literário que crianças e jovens já trazem em sua bagagem, a diversidade de textos presentes na atualidade e sua integração com as tecnologias digitais. Zilberman (2008, p. 53) argumenta que “um ensino da literatura que se fundamenta numa prática dialógica é tão utópico e romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil”. Ela relata que as propostas apresentadas são caras e baratas, viáveis e complexas, podendo ser realizadas a curto e longo prazo simultaneamente. E explica que “barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento”. Por sua vez, torna-se caro e demorado a preparação do professor para desenvolver e concretizar com qualidade o ensino de literatura na atualidade, já que ele também é vítima de um sistema educação nacional defasado para as demandas atuais.

Concorda-se com Silva (2008, p. 55), que o problema não está na literatura, mas na forma como é ensinada, nas práticas que são utilizadas pelos professores para construir e sustentar a formação leitora do aluno. O autor reforça o pensamento de que em termos sociais amplos, o sujeito é necessariamente educado pela fruição ou experiência com textos literários diversos. “Entretanto, o mesmo não pode ser dito da relação *literária-pedagogia*, pois nem todo ensino – principalmente o de cunho formal, escolarizado – facilita a fruição, pelo aluno-leitor, de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários”. Ele ainda enfatiza que “ao didatizar as produções literárias e sua leitura, de acordo com determinado princípios pedagógicos (aliás, também político), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura de literatura”.

Portanto, em conformidade com Furtado e Santos (2017, p. 04), formar leitores a partir da literatura não é tarefa fácil, exige do mediador esforço e dedicação, considerando que todo “o sentimento de prazer ou desprazer emitido pelo mediador no ato de ler é transmitido à criança, e qualquer deslize na prática da leitura poderá interferir no sucesso ou insucesso para o alcance dos objetivos esperados”. Portanto, repensar, inovar no ensino de literatura, em particular a infantil e juvenil é fulcral, já que por meio da literatura os jovens leitores podem alcançar sua liberdade intelectual, e o exercício pleno da cidadania, além do que, tanto os alunos quanto os professores podem tornarem-se pró-ativos do processo ensino-aprendizagem.

4 O ENSINO DE LITERATURA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS MARANHENSES

Neste capítulo apresento uma revisão sistemática da literatura que conforme Costa e Bottentuit Junior (2016, p. 8) “é um tipo de pesquisa que possibilita ao investigador um contato com outros trabalhos produzidos na área, bem como o estudo de suas ideias principais”. Autores como Ramos, Faria e Faria (2014, p. 21) baseados em estudos da associação europeia *Campbell Collaboration* informam que o objetivo de uma revisão sistemática da literatura é “resumir a melhor pesquisa disponível acerca de uma questão específica. Isto é feito através da síntese dos resultados de diversos estudos”. Eles afirmam ainda que “uma revisão sistemática utiliza procedimentos transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados de pesquisas relevantes na área em estudo”. Nesse sentido, busquei aqui reunir os melhores trabalhos que se voltam para o uso das tecnologias digitais e ensino de literatura infantil e juvenil no contexto escolar maranhense. Como também, apresento uma síntese dos estudos selecionados para análise, relatando e discutindo os principais dados e contribuições destes para o processo ensino-aprendizagem de literatura.

4.1 Resultados e discussão

Após o levantamento bibliográfico e da criteriosa seleção dos estudos encontrados, que resultou numa amostra de 10 trabalhos, iniciei o processo de análise. Para uma melhor identificação e reconhecimento dos trabalhos analisados, organizei o Quadro 2, no qual criei códigos para referir-me a determinadas produções, sendo o código A para artigo, TCC para trabalho de conclusão de curso e D para dissertação, ambos seguidos de caracteres numéricos

em ordem crescente, apresentando também o ano de publicação, o gênero, a procedência, a instituição ou revista em que foi publicado, o título e a autoria. Para facilitar a assimilação pelo leitor, estes códigos serão acompanhados de algumas siglas e informações complementares. Sendo que EP significa que o estudo em análise teve como *lôcus* de pesquisa uma Escola Pública, EPM – Escola Pública Municipal, EPE – Escola Pública Estadual, EF – Ensino Fundamental, EM – Ensino Médio, IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Quadro 2: Publicações sobre o ensino de literatura e suas relações com as tecnologias digitais nas escolas maranhense.

Nº	Ano	Gênero	Procedência	Instituição/ Revista	Título	Autoria
D1 IFMA, Centro Histórico – São Luís I	2015	Dissertação	Repositório Digital da UFMA	Universidade Federal do Maranhão – UFMA.	A metodologia webquest na aula de literatura: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA.	SILVA, Nataniel Mendes da.
A1 EP de EF – São Luís	2015	Artigo	Google Acadêmico	Revista Bibliomar	Leitura digital dos professores das escolas públicas de são luís	CASTRO, Carla Jeane dos Santos; GOMES, Anne Ramayhara Mendes.
A2 4 EPM – São Luís	2015	Artigo	Google Acadêmico	Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Bibliotecono mia (PBCIB).	Livros digitais, sistemas hipermidiáticos e partilha literária para leitores infantis.	FURTADO , Cassia Cordeiro; OLIVEIRA , Lúdia.
A3 EPE, Cidade Operária – São Luís	2016	Artigo	Google Acadêmico	Leitura em Revista	O sistema literário digital fandom engajado na recepção do conto literário e na formação de uma comunidade de leitores em São Luís – MA	VIÉGAS, Priscila da Conceição; CARVALH O, Diógenes Buenos Aires de.
A4 EPE (CEJOL) – São Luís	2016	Artigo	Google Acadêmico	Revista Travessias	O uso do blog Tempos Modernos como estratégia pedagógica para	BOTTENT UIT JUNIOR, João Batista; PINTO,

					ensino de arte e literatura.	Anderson Roberto Corrêa; NASCIMENTO, Igor Fernando de Jesus.
D2 1 EPM (UEBEF LV) – São Luís	2017	Dissertação	Repositório Digital da UFMA	Universidade Federal do Maranhão – UFMA.	Mídias dinâmicas em book apps infantis: a experiência do usuário infantil durante a prática de leitura.	SANTOS, Daniella Carvalho Pereira dos.
A5 EPE App – Padlet, São Luís	2019	Artigo	Google Acadêmico	Challenges 2019.	O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens,	SILVA, Nataniel Mendes da; MENDES, Ana Gardênia L. M.
TCC1 EPM, Codó – MA	2020	TCC	Google Acadêmico	Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus VII- Codó.	Formação de leitores literários no ensino fundamental: uma investigação na escola santa Filomena em Codó – MA.	MARANHÃO, Irla Soares.
A6 IFMA Centro Histórico – São Luís II	2020	Artigo	Google Acadêmico	Brazilian Journal of Development	Letramento literário e o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Campus Centro Histórico do Instituto Federal do Maranhão.	PINHEIRO, Fernanda Regina Martins; VIANA, Thalia Matos Aguiar; BEZERRA, Petunia Galvão.
A7 EPE Açailândia – MA	2020	Artigo	Google Acadêmico	Hipertextus Revista Digital.	Literatura e TDIC: o uso das tecnologias a favor da leitura e escrita em Açailândia – MA.	OLIVIERA, Marcelo de Jesus de; SOUSA, Daniela da Silva; TELES, Katryanne de Sousa.

Fonte: Google Acadêmico e Repositório Digital da UFMA, pela autora 2021.

A partir de então, se utilizará estes códigos para fazer referência a cada um dos estudos em análise. Ao observar o quadro 2, nota-se que 8 pesquisas são provenientes do Google Acadêmico e 2 do Repositório Digital da UFMA. Além disso, percebe-se que A1 EP de EF – São Luís, A2 4 EPM – São Luís, A3 EPE, Cidade Operária – São Luís, A4 EPE (CEJOL) – São Luís, A5 EPE App Padlet – São Luís, A6 IFMA Centro Histórico – São Luís II e A7 EPE Açailândia – MA já foram publicados em periódicos de revistas, que são respectivamente: *Revista Bibliomar, Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB), Leitura em Revista, Revista Travessias, Challenges 2019, Brazilian Journal of Development, Hipertextus Revista Digital*. Os demais constam no RD da UFMA. Todos os títulos se relacionam de alguma forma com o letramento literário e às TDICs, inseridos no contexto escolar maranhense.

A seguir apresento o Quadro 3, que traz uma breve descrição de cada trabalho em análise para melhor situá-lo no contexto de discussão.

Quadro 3: Breve descrição dos trabalhos analisados.

Código do estudo	Descrição
D1 IFMA, Centro Histórico – São Luís I	Trata-se de uma revisão bibliográfica da literatura e estudo de caso exploratório descritivo, com abordagem qualitativa. Essa pesquisa foi realizada com 31 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Campus São Luís – Centro Histórico, onde o pesquisador atua como professor de Língua Portuguesa em turmas do ensino médio e superior. Cujos objetivos gerais são investigar a contribuição da metodologia WebQuest para a aprendizagem de Literatura, especificamente no terceiro ano do ensino médio, a partir da resolução da WQ <i>Aventura na Web com Clarice Lispector</i> . Para tanto o pesquisador utilizou a WQ como estratégia para o ensino e a aprendizagem de Literatura, usando como texto motivador a obra <i>Perto do Coração Selvagem</i> , de Clarice Lispector, que levou a criação e resolução da WQ já mencionada, a qual foi explorada pelos educandos sujeitos da pesquisa (SILVA, 2015).
A1 EP de EF – São Luís	É um estudo feito nos moldes de pesquisa bibliográfica descritiva e de campo, que tem como objetivo identificar a realidade da leitura digital no ambiente escolar, notadamente o uso que os docentes fazem das tecnologias para incentivar as competências literárias e digitais do aluno. Tem como locus de pesquisa uma escola pública da zona urbana de São Luís Maranhão, que atende o Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. As autoras afirmam que a referida escola possui um laboratório de informática com 20 computadores e acesso à internet todos funcionando (CASTRO; GOMES, 2015).
A2 4 EPM – São Luís	É uma pesquisa que se realiza no formato de estudo de caso com auxílio de pesquisa bibliográfica exploratória e de campo, realizada em 3 fases: teórica, exploratória e empírica, foi desenvolvida em quatro escolas do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal, de São Luís-Maranhão-Brasil, cujo instrumento principal é o Portal Biblon. A equipe de pesquisadores é composta por professores doutores da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, do Departamento de Biblioteconomia - DEBIB e do Programa de Pós-Graduação em Design - PPGDG, em parceria com docentes da Universidade de Aveiro – UA, Portugal, do Departamento de Comunicação e Arte - DeCA. Tem como objetivo geral analisar a introdução de livros

	digitais e novos sistemas hipermediáticos no incentivo à leitura, criação, expressão e partilha literária, como potencializadores dos processos de ensino-aprendizagem e de criação de conhecimento para alunos do ensino fundamental, como também, mapear o processo de interação e partilha ocasionada entre os leitores infantis, este por sua vez se desdobra em uma série de objetivos específicos (FURTADO; OLIVEIRA, 2015).
A3 EPE, Cidade Operária, – São Luís	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo realizada em uma escola pública estadual de São Luís – MA, localizada no bairro Cidade Operária, que atende a alunos do Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino e vespertino. Composta por dezenove salas de aula, um quadro de funcionários completo, bem como apresenta uma boa infraestrutura. O estudo tem como proposta implantar e orientar um “Clube da Leitura” na referida escola, com 30 alunos do 1º Ano do Ensino Médio, sendo 24 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Tendo em vista, conforme os autores, que a escola não oferece atividades diversificadas, ou desenvolvem projetos que incentivem e contribua para o letramento literário e digital desses jovens (VIÉGAS; CARVALHO, 2016).
A4 EPE (CEJOL) – São Luís	É uma pesquisa de campo exploratória realizada com duas turmas de Ensino Médio das disciplinas de Literatura e Arte do Centro de Ensino Jornalista João Francisco Lisboa (CEJOL) ¹⁷ na cidade de São Luís – Maranhão, onde os professores de Arte e Literatura do 2º ano do turno vespertino conjuntamente com os alunos desenvolveram o blog <i>Tempos Modernos</i> , como parte do projeto da Semana de Arte Moderna CEJOL, desenvolvido entre setembro e novembro de 2015. A pesquisa tem como objetivo geral investigar o uso dos blogs como recurso pedagógico no ensino médio numa escola pública. O blog <i>Tempos Modernos</i> foi criado na plataforma <i>Wordpress.com</i> , no intuito de fazer circular conhecimentos diversos sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, como forma de incentivar os alunos para produção escrita e artística, ampliando sua base teórica sobre o tema. Desse modo o blog foi organizado em 13 blocos temáticos, entre eles: a apresentação do blog <i>Tempos Modernos</i> , moda feminina na década de 1920, as vanguardas europeias, cubismo, futurismo, surrealismo, expressionismo, o surgimento do rádio no Brasil, paródias criadas pelos alunos, encerramento do projeto etc. (BOTTENTUIT JUNIOR; PINTO; NASCIMENTO, 2016).
D2 1 EPM (UEBEFLV) – São Luís	Refere-se a uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva e explicativa, predominantemente qualitativa, que tem como objetivo geral analisar os efeitos das mídias dinâmicas de book apps na experiência do usuário infantil durante a prática de leitura, identificando a ocorrência da imersão lúdica e/ou narrativa. Tem como público-alvo, 20 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola (Unidade de Educação Básica Ensino Fundamental Luís Viana) da rede pública municipal de ensino de São Luís do Maranhão, escolhida sob o critério de participação no projeto de pesquisa “Livros Digitais, Sistemas Hipermediáticos e Partilha Literária para Leitores Infantis”. Utilizando como ferramenta digital dois book apps: <i>Um Menino mais que normal</i> e <i>Zuly brincando no quintal</i> , bem como alguns dispositivos eletrônicos como smartphones, tablets etc. e como instrumentos para a coleta de dados a entrevista, observação, gravação em vídeo e questionário de satisfação (SANTOS, 2017).
A5 EPE	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com revisão de alguns trabalhos sobre o uso do aplicativo <i>Padlet</i> em contexto educativo e pesquisa de campo no formato de pesquisa-ação como marco metodológico para a investigação, com geração de dados a partir da observação participante, entrevista e questionário semiestruturado. A qual

¹⁷ O nome da escola no início da pesquisa era Complexo Educacional Governador Edison Lobão (CEGEL), no entanto após um decreto Estadual proibindo a atribuição de nomes de pessoas vivas a instituições, praças e monumentos na cidade de São Luís, a escola passou a se chamar Centro de Ensino Jornalista João Francisco Lisboa (CEJOL)” (BOTTENTUIT JUNIOR; PINTO e NASCIMENTO, 2016, p. 331).

App – Padlet, São Luís	tem por finalidade avaliar a aprendizagem de literatura a partir do aplicativo <i>Padlet</i> , observando a relevância da linguagem multimodal nesse processo, bem como as diferentes formas de aprender. Foi realizada em uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de São Luís, Maranhão – Brasil. Os pesquisadores fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Tecnologias Digitais na Educação (GEP – TDE) da Universidade Federal do Maranhão e um deles atua como professor na disciplina de literatura na escola lócus da pesquisa (SILVA; MENDES, 2019).
TCC1 EPM, Codó – MA	A pesquisa tem como principal prática metodológica a análise de dados referentes aos instrumentos e métodos que auxiliam na formação de leitores nas escolas públicas da cidade de Codó – Maranhão, bem como o recolhimento de dados sobre os materiais didáticos existentes nas escolas e sobre os modos que eles são utilizados na formação de leitores e escritores na escola em Codó. Trata-se de uma pesquisa de campo exploratória descritiva com caráter etnográfico, realizada na Escola Municipal Santa Filomena, localizada no bairro Santo Antônio, da referida cidade. A escola atende cerca de 241 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino nas séries de 1º a 5º ano e dispõe de pelo menos, 23 funcionários. O planejamento inicial era entrevistar pelo menos 10 professores, no entanto, devido à crise decorrente pela pandemia da Covid – 19, que assolou o mundo em 2020, a pesquisa precisou ser interrompida. Neste caso, o número de docentes entrevistados foram apenas 3 (MARANHÃO, 2020).
A6 IFMA, Centro Histórico – São Luís II	Trata-se de um estudo de caso utilizando-se predominantemente de pesquisa empírica exploratória, envolvendo também pesquisa bibliográfica. Realizada no IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico, entre agosto de 2016 a agosto de 2017, envolvendo 105 (cento e cinco) alunos dos cursos de educação profissional e 4 (quatro) professores de Língua e Literatura do referido Campus. O qual se propõe a compreender as contribuições das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para o ensino e aprendizagem de Língua e Literatura Maternas, bem como analisar como se dá a integração das mídias e tecnologias digitais na escola e na prática dos docentes dessa disciplina, e também as percepções dos alunos acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula (PINHEIRO; VIANA; BEZERRA, 2020).
A7 EPE Açailândia – MA	O presente estudo foi desenvolvido nos moldes de pesquisa bibliográfica e de campo, realizada em uma escola da rede pública de educação no município de Açailândia – MA, que tem como objetivo analisar e propor o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) aliadas ao ensino literário, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem entre os sujeitos objeto da pesquisa: professores de Língua Portuguesa e Literatura e alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os pesquisadores utilizaram-se do questionário para colher os dados a partir dos quais analisaram as concepções desses sujeitos, referentes à utilização das TDICs no contexto escolar; a importância delas para o processo de ensino e aprendizagem, bem como as concepções acerca do uso dessas tecnologias nesse momento pandêmico que se está vivendo (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020).

Fonte: Google Acadêmico e Repositório Digital da UFMA, pela autora 2021.

As informações presentes no quadro 3 revelam que todos os trabalhos analisados têm uma base bibliográfica, mas para o recolhimento dos dados utilizaram a pesquisa de campo, 3 deles, D1 IFMA, Centro Histórico – São Luís I, A2 4 EPM – São Luís e A6 IFMA Centro Histórico – São Luís II no formato de estudo de caso. Todas as pesquisas foram desenvolvidas em escolas situadas na zona urbana do Estado do Maranhão. Ao todo foram pesquisadas 12 escolas, pelo fato de dois dos trabalhos, coincidentemente, terem a mesma escola como *lócus* de pesquisa. Ambas as instituições pertencem à rede pública de ensino. Alguns dos trabalhos

têm como sujeitos participantes o público infantil, outros se direcionam ao público juvenil, há também dois deles que o foco recai sobre os jovens e professores; enquanto A2 4 EPM – São Luís, por ser uma pesquisa mais extensa, engloba o público infantil, juvenil e docente, além de proporcionar um intercâmbio de conhecimento entre pesquisadores brasileiros e portugueses.

Desse modo, quando se trata de uma estado com as dimensões do Maranhão (área 329.651,495 km²)¹⁸, e ao considerar também os dados do censo escolar 2019, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, os quais informam que nesse ano, o estado contava “com 11.748 escolas de educação básica. Desse total, a rede Municipal é responsável por 81,6% das escolas, seguida da rede Estadual (9,1%)”. Sendo que “as etapas de ensino com maior número de escolas ofertantes são anos iniciais do Ensino Fundamental e pré-escola, com 8.975 e 8.010 escolas, respectivamente. A etapa Ensino Médio, por outro lado, é ofertada por apenas 1.031 (8,8%) escolas” (BRASIL, INEP, 2020, p. 54-55). Ao comparar esses números com as 12 escolas pesquisadas nos estudos levantados, pode-se considerar que a amostra para a análise é bem pequena. No entanto, elas refletem a realidade da maioria das escolas maranhenses ou mesmo brasileira, como demonstrado no decorrer do capítulo.

Logo, é possível concluir que quando se trata do ensino de literatura mediado pelas TDICs no contexto escolar maranhense, é uma área carente de pesquisas. Mediante os resultados encontrados, constatou-se que apenas dois pesquisadores se destacam: Cassia Cordeiro Furtado, mentora de projetos de fomento à literatura infantil e juvenil tais como o Portal Biblon, Tec Teca, o Projeto de Pesquisa Livros Digitais, Sistemas Hipermidiáticos e Partilha Literária Para Leitores Infantis. Este serviu de embasamento para A1 EP de EF – São Luís, A2 4 EPM – São Luís (este último de sua autoria) e D2 1 EPM (UEBEFLV) – São Luís (sob sua orientação). De acordo com Furtado (2016, p. 2) este último projeto se destaca por ser uma “investigação inédita nesse contexto, visto que envolveu práticas de leitura, escrita e aquisição de conhecimento ainda desconhecidos por grande parte da comunidade escolar”. Utilizou-se, principalmente, da ferramenta on-line Portal Biblon, uma biblioteca digital composta por livros da literatura infantil, escritos em português. O outro é João Batista Bottentuit Junior que já desenvolveu várias pesquisas enfatizando as tecnologias digitais na educação, sobre o uso dessas ferramentas para o ensino de literatura, é autor de A4 EPE (CEJOL) – São Luís e orientador de D1 IFMA, Centro Histórico – São Luís I, que fazem parte

¹⁸ BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/.html>. Acesso em 25 jun. 2021.

dos estudos analisados nessa pesquisa. Frente a isso, é necessário incentivar e despertar o olhar de pesquisadores para essa temática.

Nesse enquadramento, apresento agora os dados mais relevantes provenientes dos trabalhos em análises, os quais são fundamentais para algumas constatações. Estes serão demonstrados na mesma sequência que aparecem nos quadros.

Desse modo, dou início com *DI IFMA, Centro Histórico – São Luís I*, como mostra o quadro 3, que é uma pesquisa desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio cuja maioria é do sexo feminino (61%), e um pouco mais de um terço (39%) constitui-se de alunos do sexo masculino. Todos tinham, na ocasião da pesquisa, 17 anos de idade. Silva (2015) (o pesquisador) utiliza a Metodologia WebQuest (MWQ) para o desenvolvimento das atividades com os alunos. A etimologia da palavra WebQuest (WQ) segundo Silva (2015, p. 28) “remete às palavras Web, que pode ser entendida rede de hiperligações, e Quest, que vem de questão, questionamento ou pesquisa”. Sob as proposições de Abar e Barbosa, (2008), Costa e Carvalho (2006), Bottentuit Junior (2010), o pesquisador informa que desde a sua criação (1995) até “os estudos mais recentes, as definições para a MWQ envolvem basicamente: a proposição de uma “missão”, investigação guiada que transforma informação em conhecimento, trabalho colaborativo e uso da Web para pesquisa e construção de “produtos” autênticos”. O estudioso complementa que “grosso modo, a MWQ é uma maneira de ensinar e aprender que toma da disponibilidade de informações na Web, para proposição de um “questionamento” aos alunos, ou melhor, de uma tarefa desafiadora” (p. 29).

Dessa forma, primeiramente os alunos foram instigados a realizar à leitura do romance *Perto do Coração Selvagem* de Clarice Lispector, escolhido pelos próprios alunos a partir de uma pesquisa no livro didático que apresentava autores e obras de escritores brasileiros, depois disso deu-se início às atividades sugeridas por Silva (2015) utilizando-se de algumas ferramentas da Web 2.0 como o *Google Sites*, *Podcast*, *Prezi*, *blog* etc. e foram desenvolvidas no laboratório de informática da referida escola, entre os meses de novembro e dezembro de 2013. O laboratório está instalado em uma sala ampla e climatizada e conta com 40 computadores com acesso à Internet. Os computadores estão distribuídos em 10 bancadas, cada uma com 4 máquinas. Os dados da pesquisa foram gerados a partir de três questionários, ficha de observação e entrevista com os alunos (SILVA, 2015, p. 68).

De acordo com os dados da pesquisa 78% dos educandos afirmaram gostar de literatura, enquanto os demais revelaram não gostar de ler e quando o fazem é por obrigação. Para Silva (2015, p. 83), o fato da maioria deles revelar que lê porque gostam é algo bastante propício à experiência literária na escola. Ainda segundo o autor, apesar da maioria ser oriunda

de famílias pobres, todos eles têm acesso à Internet, 84% deles acessam a rede com maior frequência em casa. O que para ele (autor) “é interessante porque mostra um dos reflexos da relativa popularização do acesso à Internet no país” (p. 84).

Nessa perspectiva, a maior parte dos alunos faz uso do computador e da internet para a realização de inúmeras tarefas com bastante frequência, seja para consumir ou produzir informação. No entanto, algumas ferramentas são utilizadas por eles com maior frequência apenas para consumo. Por exemplo, 81% assistem a vídeos sempre ou quase sempre, enquanto apenas 19% criam e editam vídeos com essa mesma frequência. Com relação a outros recursos da Web 2.0 por exemplo, o blog, 26% afirmaram acessar sempre ou quase sempre, 45% algumas vezes, porém quando o assunto é a criação deste, 68% informaram que nunca fizeram isso. Estes também demonstraram pouca familiaridade com outras ferramentas que seriam utilizadas por eles para realização do desafio proposto na WQ, 48% nunca haviam utilizado o software Prezi ou Podcast, 29% nem mesmo conheciam esta última. “Nesse caso, além do desafio literário, havia também um desafio de ordem mais técnica: conhecer e aprender a utilizar essas ferramentas no contexto escolar para a produção de conteúdo”. Mesmo assim, 71% usam o computador sempre ou quase sempre para pesquisas de interesse pessoal e 77% o utilizam para pesquisas escolares com essa mesma frequência (SILVA, 2015, p. 85-86).

No que se refere à importância das tecnologias de informação e comunicação na educação, 90% dos alunos relataram que elas são imprescindíveis para a realização dos trabalhos escolares. Silva (2015, p, 86) diz que “apesar de não conhecerem ou não utilizarem algumas ferramentas da Web 2.0, os dados mostram que os alunos envolvidos na pesquisa têm muita familiaridade com o computador”. A maior parte dos educandos leram a obra escolhida para o desenvolvimento do trabalho na tela do computador ou por meio de dispositivos móveis, visto que não havia na biblioteca da escola, naquele momento, nenhum exemplar da obra em questão. Assim, o pesquisador disponibilizou a versão do livro em formato PDF como forma de facilitar o acesso ao texto. Diante disso, mais de 70% dos alunos recorreram ao meio digital para a realização da leitura (SILVA, 2015, p. 87).

Desse modo, além das ferramentas on-line já citadas para resolução da WQ como Prezi, podcast, Google Drive, Google Sites, com o propósito de acompanhar, facilitar o desenvolvimento das atividades, promover discussões, sanar possíveis dúvidas relacionadas a WQ e aprimorar o trabalho colaborativo, o pesquisador criou um grupo fechado na rede social Facebook, em que os alunos se dividiram em 5 equipes de trabalhos, se mostraram bastantes interessados e participativos, buscando por novas fontes de informações, fazendo postagens no grupo e incentivando um ao outro a consumi-las. Isto posto, Santos (2015, p. 90) comenta que

momento desta produção) ainda está ativo e pode ser visitado pelo link: <http://aventuraclarice.wix.com/aventurascomclarice>.

Todavia, apesar do resultado dessa experiência proporcionada por Silva (2015) mostrar-se positiva, da escola lócus da pesquisa dispor de um laboratório de informática bem equipado, dos educandos possuírem certas habilidades com os recursos tecnológicos, pode-se constatar que experiências desse tipo não são realizadas com frequência nesse espaço escolar. O próprio pesquisador arremata que “longe de representar uma solução para as deficiências no trabalho com Literatura na escola, a metodologia WebQuest é mais uma alternativa que, como foi comprovado, é uma mais-valia para a aprendizagem dessa disciplina”. Por isso, O autor “avalia positivamente o uso da metodologia WQ para o trabalho com Literatura, mas reconhece que o uso das TIC no contexto escolar não pode funcionar como panaceia para os problemas da educação no Brasil” (SILVA, 2015, p. 109-110).

Para continuar as discussões, passa-se a análise de *A1 EP de EF – São Luís*. Inicialmente, as pesquisadoras Castro e Gomes (2015) fazem uma abordagem sobre a leitura em meio digital. Informam sobre a instituição escolar, computadores e leitura digital, a fim de situar o leitor quanto a relevância desses aspectos para as gerações da atualidade. Depois, por meio de aplicação de questionários, levantam e discutem informações básicas sobre os docentes participantes da pesquisa, a relação que eles têm com as TDICs, bem como o grau de familiaridade que estes sujeitos mantêm com o computador, ambiente digital e o hábito de realizar leitura de literatura infantil em suportes on-line.

De acordo com Castro e Gomes (2015, p. 57), os docentes participantes atuam na escola colaboradora do estudo e a maioria deles têm entre 31 e 50 anos de idade, quanto à formação 50% são pós-graduados em nível de especialização e 11,11% possuem mestrado. No que se refere a experiência de ensino 38,89% declararam ter de 6 a 10 anos de magistério, 27,78% de 1 a 5 anos, 11,11% de 11 a 21 anos e 16,67% têm mais de 21 anos. Todos os entrevistados afirmaram que tinham computador conectado à rede em suas casas, o que é bastante positivo. No entanto, quando questionados sobre suas habilidades de uso do computador/internet, 55,56% deles disseram que não tem muita afinidade com essas ferramentas, e possuem muitas dificuldades para acessar a internet.

Com relação ao acesso a site sobre livros e/ou temas literários, menos de 30% afirmaram ter esse hábito, 88,89% não conheciam sites de literatura infantil e 77,78% não conheciam bibliotecas digitais para público infantil. Porém como atividades de lazer, 83,33% dos professores declararam que praticavam a leitura de livros impressos de literatura, num total de um a dois livros por mês, enquanto os demais não exerciam essa prática. Quando o foco é

leitura on-line, somente 5,56% dos entrevistados faziam isso. Ao serem questionados se esse tipo de leitura (on-line) era praticada pelos alunos em sala de aula, ou se era recomendada para leitura em casa, 88,24% responderam que não. Com relação ao uso dos computadores do laboratório de informática da escola, 72,22% afirmaram fazer uso destes principalmente, para fazerem pesquisas e escolhas de textos, para o planejamento de suas aulas durante o horário de trabalho (CASTRO; GOMES, 2015, p. 57-58).

Diante dos dados apresentados por Castro e Gomes (2015), percebe-se que embora a escola *lócus* da pesquisa se situe na zona urbana, disponha de laboratório de informática em pleno funcionamento, que os professores afirmem ter computadores e internet em seus domicílios, ainda não se desenvolve um trabalho satisfatório quanto as práticas de leitura de literatura aliadas às TDICs, pois os próprios professores, em sua maioria não exercitam essa prática. Assim como, não há realização de atividades e estratégias que motivem e engajem os educandos a desenvolverem suas habilidades de leitura literária agregadas às diversas tecnologias digitais da atualidade. Fato confirmado pelas próprias autoras quando endossam que “a leitura literária não tem presença efetiva na escola, a começar pelos próprios educadores que não dispõem dessa prática, nem com uso de suportes tradicionais como o livro impresso, tão pouco com recursos mais modernos como o livro digital” (CASTRO; GOMES, 2015, p. 59-60).

Nessa seara, *A2 4 EPM – São Luís* traz mais informações sobre essa realidade, complementado pelo *Relatório Final* (RF) da pesquisa, concluído em 2016, que será tratado como (RF) no decorrer deste trabalho. A própria autora, Cassia Cordeiro Furtado me enviou esse relatório, que só será utilizado por trazer informações de extrema relevância relacionadas às intervenções realizadas nas escolas maranhenses, que não constam no *corpus* de A2. A pesquisa foi desenvolvida pela equipe de pesquisadores mencionada no quadro 4, em quatro escolas do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino, localizadas no município de São Luís – MA, são elas: UEB Sá Valle, UEB Maria Rocha, UEB Antonio Ribeiro e UEB Japiaçu. No período de maio de 2014 a maio de 2016, cujo instrumento principal foi o Portal Biblon, que já fomentou outras pesquisas nessa área.

Na atualidade, como expõem Furtado e Oliveira (2015, p. 201), a capacidade de leitura híbrida, ler conteúdos diferentes utilizando-se de formatos e suportes variados, é considerada como uma das competências mais relevantes dos indivíduos. Além disso, conforme as autoras, é necessário “ter capacidade de se expressar e manifestar suas opiniões, de forma responsável, nos diversos tipos de documentos e meios de comunicação”.

Desse modo, as buscas e constantes transformações tecnológicas interferem diretamente nas formas de compreender e consumir informações, nos modos das pessoas se relacionarem entre si mesmas, espaço, tempo e conhecimento. Furtado e Oliveira (2015, p. 201-202) asseveram que esse contexto,

tem gerado novas formas de acesso à leitura, especialmente com a introdução dos livros digitais e dos novos sistemas hipermídia de leitura e expressão no cotidiano da sociedade, notadamente, das crianças e adolescentes. Em decorrência, atestamos processos de mudanças afetando a escola, do mesmo modo a biblioteca escolar, envolvendo as práticas de leitura, escrita, aquisição de conhecimento, enfim todo o processo de ensino e aprendizagem, além da comunicação e interações dentro da comunidade escolar. A escola necessita aproximar-se dessas práticas e, ao mesmo tempo, preparar seus alunos para o mundo a sua volta. Dessa forma, deve proporcionar experiências com a informação digital, de maneira lúdica, direcionando-as para a competência da leitura digital e construção do conhecimento.

Frente a isso, Furtado e Oliveira (2015, p. 202) justificam a necessidade de desenvolver projetos e pesquisas que contribuam para a formação leitora de crianças e jovens com o auxílio de textos e ferramentas digitais. Elas veem “a literatura infanto juvenil em língua portuguesa como um instrumento válido e conveniente para trabalhar sistemas hipermídia nas escolas, promovendo a introdução de livros e bibliotecas digitais na sala de aula e nas bibliotecas”.

Nesse propósito, as pesquisadoras (Furtado e Oliveira) buscam incentivar a prática da leitura literária e contribuir para formar leitores de textos literários nas escolas lócus da pesquisa, utilizando como já mencionado *o Portal Biblon* como ferramenta digital para esse fim, o qual segundo as autoras, foi implementado por uma equipe interdisciplinar de alunos do Departamento de Comunicação e Arte-DeCA, da UA (VALBOM, 2010, RESENDE, 2010), com expressiva contribuição da pesquisadora Cássia Furtado, coordenadora da equipe de investigação deste projeto, que na época estava participando do Programa Doutoral em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais, sob a coordenação da Professora Doutora Lídia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva. *O Portal Biblon* é uma plataforma on-line que disponibiliza livros digitais e permite a formação de uma rede social entre os utilizadores, a partir das interações proporcionadas, que conta com acervo de livros da literatura infantil e juvenil, escritos no Brasil e em Portugal, oportunizando diversas formas de interação entre leitor-obra, leitor-leitor, que pode tornar-se coautor, autor e crítico do texto literário (FURTADO; OLIVEIRA, 2015, p. 204).

Ainda em conformidade com Furtado e Oliveira (2015, p. 205) ao utilizarem o Biblon “os alunos terão a oportunidade de compartilhar leituras, escutar ecos de seus pensamentos e emoções ou, ao contrário, perceber o contraste de experiências, que também envolve o texto literário”. Outrossim, “este ato potencializa a leitura e a escrita e favorece ao leitor a sensação

de companhia, pertença e partilha, visto que o encontro de leitores é uma excelente estratégia para formação de rede de leitores/escritores”. Embora seja um projeto inacabado, uma plataforma em constante construção o *Portal Biblon* tem muito a oferecer e contribuir com a formação leitora brasileira-maranhense, endossam as autoras.

Nessa perspectiva, com base em dados fornecidos pelo RF da investigação (estudo complementar do artigo em análise, de extrema relevância para o entendimento dos dados), de autoria de Cássia Furtado, informa-se que durante o desenvolvimento da pesquisa foi feita intervenção em quatro escolas da rede pública maranhense, com um total de 1.459 alunos de 2º a 7º ano do Ensino Fundamental e 91 professores. A principal dificuldade relatada foi a falta de infraestrutura adequada com relação a recursos tecnológicos, uma vez que a maioria das escolas não conta com laboratório de informática que possa dar suporte ao projeto. Seguido da limitação das competências digitais de uma parcela do corpo docente. Pois, mesmo os professores que usam as tecnologias digitais, sem maiores dificuldades em sua rotina, não têm formação suficiente para inserir as tecnologias nas práticas escolares, como instrumento para melhoria da qualidade de ensino. Estes em sua maioria têm entre 30 e 50 anos de idade e mais de 10 anos de serviço, sendo que um pouco mais da metade possui Curso de Especialização. Em relação a educação formal sobre tecnologias, mais de um terço não teve qualquer informação sobre as TICs. Portanto, a autora assegura “que os educadores se ausentam do compromisso de contribuir para a inclusão digital e informacional dos seus alunos” (FURTADO, 2016, p. 6-7).

No que se refere aos alunos, o resultado da pesquisa mostra que mais da metade têm acesso à internet por intermédio do celular, com conexão de uma a três horas por dia. Usado principalmente para jogar, fazer downloads de filmes, música e vídeos, como também postagem de vídeos. Apenas um pouco mais de um terço utilizam as ferramentas digitais para auxiliar nas tarefas escolares. Destaca-se que menos de um terço dos educandos conhecem sites de biblioteca digital e/ou voltados para literatura infantil e juvenil. A maioria deles recebem orientação da família e 42,42% usam a web sozinhos. Fatos que levam a concluir que a escola não tem participação na orientação para uso da internet (FURTADO, 2016, p. 6-7). Por estas razões, Furtado (2016) sugere que as escolas adotem estratégias para melhoria e uso dos laboratórios de informática, em prol de toda escola, além disso, promovam curso de atualização sobre ferramentas digitais para os professores, de modo que estes possam contribuir para a qualificação de competências digitais, informacionais e literárias para todos, inclusive a comunidade.

Mesmo diante das dificuldades mencionadas, Cassia Furtado lista uma série de aspectos positivos proporcionados pelo projeto, elencados aqui aqueles que se fazem mais

relevantes para esta pesquisa, são eles: a contribuição com a melhoria da educação formal maranhense e brasileira, notadamente em pontos de extrema fragilidade no sistema educacional como a leitura, a escrita e demais formas de expressão; a cooperação para reduzir o fosso da divisão digital da sociedade local e nacional; o aumento da presença de conteúdos, em torno da literatura infantil, em língua portuguesa na web; a promoção e a integração entre a comunidade escolar da educação básica de escolas portuguesas e brasileiras; o estímulo para o uso de tecnologia educativa nas práticas pedagógicas em escolas maranhenses; fomentar a prática da leitura literária, digital e impressa, em alunos do ensino fundamental de escolas públicas; por fim potencializar a integração das tecnologias de informação e comunicação digitais com as atividades de incentivo à leitura oferecidas pelas escolas maranhenses de Ensino Fundamental (FURTADO, 2016, p. 6).

Frente a essa realidade, concordo com Furtado e Oliveira de que é preciso trabalhar a literatura, com foco para alunos de séries iniciais, visto que isso pode estimular a prática da leitura literária e a formação de leitores, críticos e criativos. Com destaque para a realidade brasileira, em especial a maranhense, “onde os índices de leitores não atingem patamares considerados suficientes e as escolas parecem não encontrar estratégias atraentes e eficazes para sanar essa precariedade”. Nessa circunstância, “o contato com a literatura, nessa fase escolar, tendo como recurso a tecnologia da web social, é considerada uma estratégia inovadora e significativa” (FURTADO; OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Seguindo essa linha, em *A3 EPE, Cidade Operária, – São Luís*, Viégas e Carvalho (2016), apresentam mais uma experiência envolvendo as tecnologias digitais e ensino de literatura. Os pesquisadores afirmam que a escola lócus da pesquisa já havia participado de programas do Governo Federal como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) e dispunha de uma infraestrutura razoavelmente boa, com laboratório de informática e outros recursos. Contudo, no momento da pesquisa, a instituição não tinha projetos de formação de leitores, havendo assim, a necessidade de se desenvolver estratégias que despertassem nos alunos o prazer de ler, motivando-os para o letramento literário e digital.

No intuito, de contribuir para a formação de uma comunidade leitora na escola, Viégas e Carvalho (2016) decidiram implantar e orientar um *Clube da Leitura – CL* nesse espaço educacional. Para tanto, utilizaram-se do gênero conto associado ao sistema Fandom. Este se fez em três etapas: Na primeira foi realizada a divulgação do CL, acompanhado de explicações sobre o projeto, ocorreu também a inscrição dos interessados em participar das atividades. A segunda fase aconteceu durante as férias de julho via redes sociais. Na terceira houve a

realização da FANAC (Fannish Activities – Atividades dos Fãs) no mês de outubro, promovida para que os leitores tivessem a oportunidade de expor seus fandoms, frutos da experiência vivenciada nesse período.

Para complementar, Cosson (2019, p. 118-119) endossa que embora o fandom seja uma forma recente e pouco conhecida como atividade escolar, tem um potencial significativo de participação em sala de aula, podendo ser utilizado nas aulas de literatura e língua portuguesa. Conforme o autor, o *fandom* ou *fanfiction* é uma prática de escrita, reescrita ou mesmo continuidade da obra original feita pelos fãs, que se desenvolve na internet, inspirada em obras e personagens que admiram, chegando a atingir uma constelação de textos ou gêneros de um sistema literário. Esta é complementada pelo *cosplay*, quando o fã se caracteriza de determinada personagem para se apresentar em festivais e o *fanhit* que é uma composição musical feita pelo fã e, apesar destas práticas serem realizadas fora da internet, são bastantes divulgadas no meio digital. Por isso, a fanfiction é uma atividade de leitura extremamente relevante para o letramento literário. No entanto, o autor adverte que para organizar um fandom ou fanfiction na escola, requer alguns cuidados. Em primeiro lugar está a propriedade intelectual. Pois, nem todos os autores se sentem homenageados por tais produções dos fãs. Ele segue afirmando que o outro cuidado é que,

como a maioria das fanfictions se desenvolvem em torno de *best-sellers*, seriados de TV e produtos da cultura de massa, o professor precisa estar preparado para negociar as leituras desses produtos, cuidando para que sejam literárias, ao lado de leituras de obras que julgue mais relevante para a formação do leitor. Também convém cuidar do uso escolar ou institucionalizado do fandom que não deve descaracterizar esse tipo de leitura, ou seja, a relação precisa mesmo ser de fã, pois do contrário será apenas uma tarefa escolar feita na internet. Mais importante, ainda, é o cuidado com o produto mesmo da apropriação que não pode ser uma mera paráfrase do texto original, nem um mero pasticho do que já se encontra na internet. Como qualquer prática de leitura interativa, o fandom precisa de orientação do professor para resultar no trabalho de participação e de criatividade que é a resposta do leitor ao texto que é referência para si e para a sua comunidade de leitores (COSSON, 2019, p. 120).

Após essas informações, retomando o estudo de Viégas e Carvalho (2016), os educandos foram envolvidos em todas as etapas, desde a escolha dos contos a serem lidos, que abordavam diversas temáticas relacionadas ao universo/identidade do público-alvo como: amor, comportamento, comunicação, conflitos, encontros e desencontros, futebol, mudanças sociais, relacionamentos, rivalidade etc. Até as atividades realizadas durante o desenvolvimento e culminância do projeto, como leitura, produção de roteiro, diário de bordo, encenação, cosplay, fantrailer entre outras. Desse modo, convergindo para “materializar” os textos lidos em dois fandoms.

Ao final desse percurso, mostrado aqui de forma resumida, Viégas e Carvalho (2016, p. 35) asseguram que é essencial trazer as culturas juvenis para o ambiente escolar associadas aos diversos recursos impressos e digitais. Pois, ao utilizarem atividades diversificadas os jovens foram instigados a participar de forma ativa e atuar como autores, comentaristas, consumidores, críticos, espectadores, leitores, revisores entre outros. Tendo em vista que a geração a qual os jovens sujeitos da pesquisa pertencem, encontra-se hiper conectada ao mundo virtual e tecnológico. Em razão disto, os pesquisadores afirmam não entenderem por que a escola investigada tem ignorado novas práticas de leitura literária e temas que agradam aos adolescentes. Mesmo assim, concluem que a pesquisa foi relevante, porque ampliou o campo de visão acerca do letramento literário e digital, além de mostrar alguns aspectos significativos, que podem contribuir para o desenvolvimento de trabalhos de outros pesquisadores relacionados a esse tipo de letramento, já que há um número reduzido de investigações nesse sentido.

Frente ao acelerado avanço tecnológico no século XXI, Bottentuit Junior, Pinto e Nascimento, (2016, p. 326-27) iniciam a proposta de *A4 EPE (CEJOL) – São Luís*, afirmando que utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso pedagógico, no contexto escolar, é um grande desafio. Todavia, se “usadas de forma planejada e consciente, podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, causarão ruído no processo cognitivo”. Desse modo, apresentam a ferramenta blog que pode contribuir bastante para o ensino de literatura, dependendo do uso que se faz. Sob a visão de diversos autores, eles conceituam o blog como um recurso que estimula a criatividade, a busca por informações, a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, além de proporcionar dinamicidade na produção de conteúdo entre outros, tornando-a uma ferramenta muito interessante. Outrossim, segundo os autores “permite a correlação entre gêneros textuais diferentes, bem como o diálogo com outras formas de interação como chats, galeria de imagens, produção de áudios e vídeos”.

Na literatura, o blog é uma ferramenta altamente utilizada por novos escritores para divulgarem seus textos, já que adentrar no mercado editorial é mais difícil. Além disso, a produção e disseminação das fanfictions pela massa jovem, levam cada vez mais pessoas a aderirem à blogosfera. O blog é também um recurso que vem sendo utilizado no ambiente escolar com diversas finalidades, desde como material de apoio pedagógico à divulgação e realização de tarefas escolares, contribuindo para a dinamicidade das aulas e envolvendo cada vez mais docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem (BOTTENTUIT JUNIOR; PINTO; NASCIMENTO, 2016, p. 328).

Nessa perspectiva, foi criado o blog *Tempos Modernos*, que dentre as muitas funções que um blog pode ter, aqui serviu como portfólio das atividades desenvolvidas pelas turmas participantes, bem como um canal de comunicação entre elas e toda a comunidade escolar. Um total de 85 alunos, entre a faixa etária de 15 e 17 anos de idade, contribuíram com a experiência, sendo 40 da disciplina de Literatura de uma turma e 45 da disciplina de Artes referente a outra turma. Primeiramente, os alunos realizaram as leituras propostas pelos professores, depois fizeram a discussão em sala e em seguida, produziram uma síntese ou análise do assunto posto em debate. Eles (alunos) criaram posts sobre os diversos temas como as vanguardas europeias, a moda feminina durante a década de 1920, Cubismo etc. já apresentados no quadro 4. O objetivo era sempre que os alunos, após leitura e reflexão, produzirem textos que sintetizassem o conteúdo estudado, atendendo a uma exigência da rede, de postar textos mais sucintos. As produções foram feitas de forma colaborativa devido ao grande número de alunos participantes (BOTTENTUIT JUNIOR; PINTO; NASCIMENTO, 2016, p. 331-33).

Dos 85 alunos que participaram da pesquisa, 79 responderam ao questionário. Destes apenas 5, o que corresponde a 6,3% afirmaram já ter tido alguma outra experiência com blog dentro ou fora da escola. O fato da maioria deles não conhecer essa ferramenta poderia causar estranheza e dificultar o andamento do trabalho. No entanto, de acordo com os pesquisadores, os educandos demonstraram certa euforia, curiosidade e boa receptividade. O que facilitou o progresso das atividades. Quando questionados sobre as dificuldades de produção de *posts* para o blog, considerando que se tratava de uma atividade colaborativa, 57% dos alunos concordaram que foi mais fácil produzir os textos de forma coletiva; 26,6% acharam bom pois não estavam entendendo muito sobre o assunto; 11,4% acharam ruim porque alguns colegas não estavam participando e 5% acharam mais fácil escrever sozinho. Logo, percebe-se que a maioria deles sentiram-se mais confiantes em elaborar os textos de forma coletiva. (BOTTENTUIT JUNIOR; PINTO; NASCIMENTO, 2016, p. 335)

Com relação a frequência e local de acesso ao blog, verificou-se que 27,8% dos alunos acessavam somente quando notificados de um post novo; 39,2% apenas no dia das aulas das disciplinas de Arte e Literatura; 21,5% quando havia fotos e vídeos; 7,6% só mediante a solicitação do professor e 3,8% apenas quando estavam na escola, pois não tinham acesso à internet em casa. Todos os alunos responderam que os textos do blog ajudaram a compreender melhor o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula e, conseqüentemente, auxiliou no estudo para a prova final. A maioria dos alunos relataram que a motivação maior para acessar o blog eram os posts com fotos e imagens da turma. Os posts sobre a produção dos trabalhos para amostra cultural, as paródias criadas pelos alunos e encerramento do projeto tiveram mais

de 300 visualizações, até o dia 31 de dezembro de 2015. Os vídeos, que foram compartilhados também pelo Facebook, tiveram mais de 3.200 visualizações nesta rede, “o que comprova o interesse maior por outras mídias como fotografias, vídeos e músicas, do que pelo texto simples, sem uso de imagens” (BOTTENTUIT JUNIOR; PINTO; NASCIMENTO, 2016, p. 336).

Para finalizar, Bottentuit Junior, Pinto e Nascimento, (2016, p. 336-37) solicitaram aos participantes que avaliassem à experiência vivenciada com o blog, 62% disseram que foi ótima, 31,6% avaliaram como uma boa proposta e 6,4% consideraram regular. Ninguém avaliou como ruim ou negativa. Do total de alunos participantes, 62 disseram ter interesse em continuar colaborando com a aprendizagem através da postagem de conteúdos em blogs. Por fim foi aplicado um teste de sondagem que demonstrou um alto índice de compreensão do conteúdo. Resultado que para os professores, “foi bastante satisfatório, tendo em vista que apenas 4 alunos não alcançaram a média escolar (7,0). Muito diferente de períodos anteriores, quando o blog ainda não era utilizado, nos quais mais de 50% dos alunos ficaram abaixo das médias”. Portanto, os autores concluem que integrar os recursos digitais com qualidade à sala de aula, pode resultar em um bom desempenho cognitivo dos alunos. Desse modo, As TDICs podem complementar o ensino de Arte e Literatura, ou mesmo de outras disciplinas. Contudo, é imprescindível o acompanhamento do professor durante o desenvolvimento de todo o processo para que esses recursos sejam utilizados de forma correta.

Na sequência, *D2 1 EPM (UEBEFLV) – São Luís*, a priori traz informações importantes acerca do design de interação, com apontamentos relevantes sobre a produção de artefatos, como o livro digital interativo, que sejam capazes de estimular a leitura literária da criança. Destaca alguns elementos das mídias dinâmicas (MD's) que são essenciais na composição das obras infantis interativas: o som, imagem, vídeo/animação, texto escrito/texto verbal. Para Santos (2017, p. 75) “em ambiente hipermidiático, a interatividade está condicionada à participação do usuário, transcendendo a linearidade do livro convencional”. Além disso, “esta é adornada e potencializada pela hipermídia, que envolve a interface gráfica dos dispositivos tecnológicos com imagens, sons e animação, rompendo a linearidade paradigmática do livro convencional e da mídia impressa”.

No entanto, a autora alerta que é necessário ter muito cuidado na usabilidade desses elementos para não sobrecarregar ou mesmo desviar a atenção do leitor mirim. Para ela,

os book apps infantis resultam do livro ilustrado convencional e permitem relacionar outras mídias e interatividade. Nota-se que o projeto destes artefatos digitais impulsiona o aprendizado infantil, desde que os elementos interativos utilizados tenham congruência na narrativa e com a interface que os abriga, enriquecendo a história, caso contrário, pode provocar distração para os usuários-leitores, induzindo-

os inclusive a confundir sua natureza, comparando-os aos jogos (SANTOS, 2017, p. 80).

Desse modo, conforme Santos (2017) a pesquisa se desenvolve em uma escola da rede municipal de São Luís – MA, utilizando como ferramenta digital interativa o *Book Apps* (que são livros aplicativos, livros digitais interativos) e vários dispositivos eletrônicos como *tablets*, *smartphones* e outros. Direcionada ao público infantil com idade entre 9 e 11 anos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do feminino. Os dados indicam que a maioria destes já possuem o hábito de ler, embora de forma convencional, 9 deles utilizam como suporte para a leitura os gibis, 6 os livros infantis, 3 os livros da escola, 4 preferem poesia, 3 respostas para outras leituras, um dos usuários citou que lia a Bíblia.

Quanto à sensação proporcionada pelo ato de ler, 9 sentem-se satisfeito, 9 sentem-se normal, 1 muito satisfeito enquanto 1 revela não ter o hábito de ler nem possuir livros em casa, sendo impossibilitado de ler o que gosta por este motivo. Dos 20 alunos entrevistados, 17 afirmaram que realizam as leituras sozinhos, 3 disseram que os pais ou a tia liam para eles. A maioria dos que leem (9 deles), afirmaram realizar essa atividade algumas vezes por semana; 6 diariamente; 2 algumas vezes ao mês; 2 algumas vezes ao ano; e apenas uma criança não lê (SANTOS, 2017, p. 101-102).

Com relação a experiência com dispositivos tecnológicos e aplicativos, a maioria dos alunos pesquisados afirma que já manuseavam computadores, celulares, tablets ou outro dispositivo tecnológico, sobressaindo o tablet e o aparelho celular, 11 disseram possuir esses últimos. Essa informação favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os sujeitos em estudo tinham certa familiaridade com os dispositivos a serem utilizados no decorrer do trabalho. Todavia, a maior parte deles revelaram não ter conhecimento acerca dos *book apps*, apenas 2 já conheciam. Mesmo não conhecendo os *book apps*, a maioria dos usuários afirmou que já fazia uso de outros aplicativos, sendo que os mais citados foram os *games*, *WhatsApp* e *Facebook*; apenas 6 não conheciam ou não usavam aplicativos (SANTOS, 2017, p. 102-103).

Diante das duas obras apresentadas, *Um menino mais que normal* (2015) e *Zuly brincando no quintal* (2013), a última foi a escolhida pela maioria dos entrevistados para o início da experiência com os *book apps*, por ter uma grau de interatividade maior que a primeira. O que para Santos (2017, p. 104) “possibilitou inferir que as próprias características da literatura infantil, imbuída de ludicidade e arte estética têm este poder de atrair visualmente as crianças pela primeira impressão que lhe transmitem de algo prazeroso e cheio de fantasias”. Este fato ficou evidenciado também após a leitura dos *book apps*, declara a autora, que ao serem questionados sobre as passagens dos textos que mais chamou atenção a maior parte dos alunos

mencionou em *Um menino mais que normal*, a página que narra o menino como craque de futebol, que apresenta o som da torcida e a imagem em movimento; em *Zuly brincando no quintal*, foi o trecho que cita Zuly pulando corda, onde ela é movida quando o usuário toca a tela fazendo movimentos circulares com o dedo como se estivesse atuando para que os personagens fizessem o movimento de pular.

Ao término do ensaio de interação e ao serem indagados sobre o que agradou ou desagradou nas narrativas apresentadas, frente as respostas de cada educando, ficou claro que houve predominância de imersão narrativa à imersão lúdica em ambas as narrativas, constata a pesquisadora, “pois os usuários não perderam o foco do conteúdo literário, o que comprova que as MD’s atuaram como elementos de apoio ao processo de desenvolvimento da prática de leitura” (SANTOS, 2017, p.108). Mediante os dados obtidos por meio da entrevista realizada após o ensaio de interação, a autora assegura que foi constatado que o caráter interativo dos *book apps* somado às peculiaridades da literatura infantil afetou positivamente a experiência do usuário, chegando mesmo a superar as expectativas de satisfação, revelando que um dos grandes desafios foi utilizar o tablet como suporte para a realização da atividade de leitura com alunos que até aquele momento somente haviam utilizado este dispositivo para fins de gamificação e não conheciam (em sua maioria) os livros digitais interativos (SANTOS, 2017, p.117-118).

Como não é possível descrever todo o percurso realizado por Santos (2017) em sua pesquisa, sintetiza-se que após a coleta e tratamento dos dados foi possível inferir que a experiência se mostrou significativa, e que os aspectos positivos se sobressaíram. Embora os alunos demonstrassem pouca familiaridade frente as atividades realizadas e alguns tenham se mostrados tímidos, interagindo de forma diferenciada com os dispositivos e a leitura literária proporcionada pelos *book apps*, a maioria declararam ter gostado de participar da experiência proporcionada pela pesquisadora. Contudo, percebe-se que a utilização das tecnologias digitais para o ensino de literatura não é uma prática rotineira na referida escola, uma vez que os alunos revelaram não realizar leitura em suportes e formatos digitais e desconhecer a existência de livros digitais interativos como os *book apps*, fato reforçado por Santos (2017) que mencionou várias vezes que se tratava de uma experiência nova para os sujeitos pesquisados.

Em meio aos avanços sociais, tecnológicos e educacionais, bem como diante da variedade desses recursos que o século XXI apresenta, a práxis leitora exige do usuário capacidade de leitura em vários níveis e a utilização de ferramentas em suportes e formatos diversificados (SANTOS, 2017, p. 57). Nesse sentido, Silva e Mendes, (2019, p. 851) apresentam em *A5 EPE App – Padlet, São Luís*, como proposta para o ensino de literatura o

aplicativo *Padlet*, que segundo eles “é um mural virtual e interativo que permite aos usuários postar suas ideias/opiniões sobre um determinado tema/conteúdo, inserindo e compartilhando textos, fotos, áudios, vídeos e links”.

A pesquisa foi direcionada a 25 alunos do 3º ano do Ensino Médio, na faixa etária de 16 a 18 anos, que naquele período, estudavam sobre “a literatura modernista brasileira”. No primeiro momento, o professor apresentou o conteúdo, indicou algumas obras literárias que poderiam ser lidas e fontes de pesquisa na internet e em livros. Os alunos foram organizados em grupos de 5 componentes para pesquisar sobre a temática estudada, realizar as atividades propostas num período de três semanas. As atividades consistiam basicamente em: escolher e ler alguns dos textos literários sugeridos; conhecer e compreender aspectos subjacentes à produção literária; avaliar o impacto/relação dos contextos de produção, circulação e recepção das obras literárias; produzir um mural virtual no *Padlet* com os resultados dos estudos para socialização e debate com a turma (SILVA; MENDES, 2019, p. 853).

Ao todo, foram realizadas 3 sessões, uma por semana, no laboratório de informática de forma presencial e acompanhadas pelo docente-pesquisador, sendo complementadas em casa com o auxílio de dispositivos conectados à internet. Na primeira, os alunos, movidos pela curiosidade, iniciaram a exploração do aplicativo e o processo de pesquisa e seleção de algumas obras literárias para posterior leitura. Na segunda, o trabalho de pesquisa se intensificou, conjuntamente à organização das informações e produção de conteúdo em diálogo com os textos literários, e a partir disso começaram a construção do mural virtual no *Padlet*. Por último ocorre a finalização dos murais virtuais (SILVA; MENDES, 2019, p. 854).

Quanto a utilização do *Padlet*, 90% dos educandos afirmaram que nunca haviam usado esse recurso tecnológico, porém apenas 10% declararam sentir dificuldades para acessá-lo, o que demonstra que esse aplicativo é de fácil manuseio. A maioria deles relatou que a possibilidade de utilizar diferentes mídias e explorar diferentes linguagens verbais e visuais torna o *Padlet* muito interessante. A interação dos alunos com essa ferramenta vai além do acesso a materiais disponibilizados pelo professor, na realidade, eles se tornam agentes construtivos que alimentam, atualizam, problematizam e personalizam por meio desse recurso. Desse modo, pode-se afirmar que a integração das semioses proporcionadas pelos instrumentos “multimodais, além de colaborar significativamente na atividade discente, auxilia também na atividade docente, visto que a partir delas, diante do contexto de uma sociedade tecnológica, se favorece o propósito de um papel de mediador/facilitador” (SILVA; MENDES, 2019, p. 855).

Nessa perspectiva, ao ser questionados sobre uso do *Padlet* para a aprendizagem da literatura, os educandos informaram que é uma ferramenta bem dinâmica, criativa, interativa e

possibilita organizar itens complexos de forma mais compreensiva. Isso pode ser constatado na fala de alguns deles com relação à organização dos materiais: “é um grande espaço para colocar tudo sobre literatura e depois estudar”. “Foi um mecanismo bom para organização da atividade e aprendizagem dos textos”. “Ajuda na compreensão da leitura”. No que se refere as vantagens, alguns disseram gostar da: “diversidade de opiniões e recursos, como fotos, textos, vídeos e links. Da “organização em post-it virtual, facilitando a diferenciação entre tópicos dentro de um tema” e “a maneira de organizar de diferentes formas com distintas linguagens verbais e visuais” (SILVA; MENDES, 2019, p. 856).

Ao fim do processo, Silva e Mendes (2019, p. 857-58) afirmaram que os alunos produziram diversos arquivos de áudio, vídeo, análise de poemas dentre outros, sobre algumas temáticas literárias, proporcionando um debate muito rico entre ambos. Portanto, os autores concluem que “as atividades relacionadas à aprendizagem de literatura cumpriram as funções a que se propuseram e que as tecnologias, neste caso o aplicativo *Padlet*, como mediadoras desse processo, auxiliam e estimulam a criação de conteúdo em torno dos textos literários”. Por fim, os educandos disseram que gostariam de utilizar o *Padlet* em outras disciplinas, além de literatura.

Nesse cenário, *TCCI EPM Codó – MA*, em linhas gerais, “busca compreender e apresentar os retratos da leitura no Brasil, partindo de uma discussão ampla que envolve elementos para além da leitura em sala de aula, dialogando com leitura e a literatura em níveis sociais”. Para tanto, faz um recorte desse espaço, inclinando-se sobre a realidade da formação de leitores literários na rede pública de ensino da cidade de Codó – MA. Maranhão (a autora) afirmou que a formação de leitores neste município se estende para uma discussão que envolve professores, alunos e todo corpo escolar. Contudo, o foco da pesquisa volta-se “majoritariamente para o âmbito da sala de aula, a fim de compreender onde começam as dificuldades que resultam na formação de alunos que não se sentem familiarizados com a leitura e ainda menos com a leitura literária” (MARANHÃO, 2020, p. 12). A seguir trago o Quadro 4 que sintetiza as principais informações prestadas pelos professores entrevistados.

Quadro 4: Recorte demonstrativo da entrevista realizada com professoras de uma escola pública da cidade de Codó – MA.

Pergunta 1	Como você costuma trabalhar o texto literário em sala de aula?
Professora I	Selecionando textos pequenos, de forma que podemos identificar palavras e sílabas e que possibilite o entendimento do aluno.
Professora II	Acompanhamento no livro didático.

Professora III	Com predição, informações prévias sobre o livro, instigando para que os alunos fiquem curiosos e apresentem seus conhecimentos prévios sobre o assunto, respeitando sempre o que o aluno traz.
Pergunta 2	Quais ferramentas você costuma utilizar para trabalhar a literatura?
Professora I	Paradidáticos, teatrinhos com os próprios alunos, vídeos.
Professora II	Livro didático, escrita no caderno e pesquisa.
Professora III	Caixa de som, livros tradicionais da literatura ou reconstrução de livros que eles já leram.
Pergunta 3	Que técnicas você utiliza para incentivar o aluno a se interessar pela leitura?
Professora I	Realizando diariamente um momento de roda de leitura antes do início da aula.
Professora II	selecionando leituras diferentes para que cada aluno mostre seu potencial.
Professora III	usando as tecnologias para levar aos alunos temas compatíveis com a idade. Usando celular, televisão, data show, caixa de som, filmes, vídeos de histórias que foram lidas, de histórias que tragam valores.

Fonte: Maranhão (2020).

A partir das informações apresentadas nesse quadro, é possível depreender que as metodologias e estratégias utilizadas pelas professoras para a tarefa de formar leitores literários, na escola lócus da pesquisa, em sua maioria, ainda estão atreladas aos moldes tradicionais. Diante dos questionamentos, observa-se que a professora I utiliza o texto literário apenas para alfabetizar e não para desenvolver o gosto pela leitura literária, embora às vezes, utilize estratégias diferentes para isso. A professora II se vale exclusivamente do livro didático e de forma convencional, sem a preocupação de inovar na sala de aula, mesmo que não esteja atuando na área de linguagens, não é que o livro didático não seja útil, “ele possui a sua utilização, todavia, deter-se ao uso desta ferramenta durante as aulas, sobretudo na prática de leitura, pode acarretar em um mau aproveitamento do aprendizado do aluno” (SOARES MARANHÃO, 2020, p. 41). Ainda de acordo com Maranhão (2020, p. 41), essa docente na época da pesquisa, era professora de história e geografia nas turmas de 1º a 3º ano do EF. Isso faz com que ela se exima da tarefa de formar leitores, deixando isso a cargo das professoras de língua portuguesa, como geralmente acontece nas instituições escolares. A professora III é a que demonstra maior preocupação em proporcionar experiências diversificadas, atreladas ao uso das tecnologias digitais, instiga os alunos a se familiarizar com o texto e a desenvolver o gosto pela leitura literária.

A pesquisadora assevera que a escola onde desenvolveu a pesquisa tem “uma estrutura bem simples e negligenciada, no que diz respeito aos aspectos físicos, mas esta é uma condição

comum a grande maioria das instituições escolares públicas do nosso país”. A escola possui um espaço territorial muito pequeno, dispondo apenas de 5 salas de aula, uma cantina, dois banheiros, uma diretoria e um pátio bem pequeno (MARANHÃO, 2020, p. 35). A autora ainda relata que a instituição não dispõe de biblioteca, conta apenas com um acervo de livros que fica na diretoria, fato que culmina para que “os alunos não tenham acesso a esse acervo. A ausência de um espaço reservado para os livros (uma biblioteca) torna limitado os ambientes de leitura dos alunos, restringindo-o apenas à sala de aula” (p. 32).

Diante desses dados, o que se observa também é que na referida escola não há laboratório de informática, não é oferecida formação continuada aos professores e nem desenvolvimento de programas de fomento à leitura literária. Por conseguinte, a tarefa de formar leitores é delegada exclusivamente aos professores que, sozinhos e sem preparação, não conseguem desenvolver um bom trabalho. Esse fato pode ser notado também na fala das professoras entrevistadas como resposta ao questionamento: para você, como o governo (secretaria de educação) pode agir para incentivar a leitura em nossa cidade? Uma delas conclui: “nos falta uma escola de teatro e até mesmo nos proporcionar espetáculos teatrais”. Outra complementa que poderiam dar “suporte aos professores, como: fornecer material necessário, estrutura do ambiente etc.” A outra arremata dizendo que seria necessário a promoção de “mais feiras literárias, abrindo mais faróis de leitura, bibliotecas, livrarias. Nós fazemos nossa parte em sala de aula, mas é importante que as famílias tenham mais acesso à cultura literária” (MARANHÃO, 2020, p. 38). Tudo isso dificulta o trabalho dos professores. No entanto, apesar das dificuldades apresentadas, no que se refere à prática de leitura, Maranhão (2020, p. 35-36) endossa que em 2017 a escola atingiu “um dos maiores IDEBs (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da cidade de Codó, chegando à marca de 5,1, o que tem um grande significado de avanço frente a realidade educacional do município”.

No estudo *A6 IFMA, Centro Histórico – São Luís II*, Pinheiro, Viana e Bezerra (2020, p. 69231-69238) discorrem sobre letramento literário e digital, abordando também metodologias ativas e ensino híbrido, tendo como sujeitos envolvidos na pesquisa alunos e professores do IFMA Campus Centro Histórico, São Luís – MA. De acordo com os dados mostrados pelas pesquisadoras, a maioria dos entrevistados informam que não tem compreensão quanto ao significado das TICs, enquanto a minoria disse que essas tecnologias são utilizadas para auxiliar na troca de informações cotidiana entre as pessoas. Mesmo assim, 86% afirmaram usar essas ferramentas tecnológicas em casa, com destaque para o uso de computadores 72,4%, smartphones aproximadamente 82%, cerca de 52,4% usam CD's ou DVD's, além dos games que são utilizados por aproximadamente 38,1% dos participantes.

Estas ferramentas são utilizadas com uma frequência de 5 vezes ou mais por dia, por 71,4% dos entrevistados e 10,4% alegam não fazerem uso dessas tecnologias.

A maioria dos alunos entrevistados são a favor do uso das TDICs em sala de aula, por terem consciência de que elas oferecem praticidade e eficiência, além do que, eles disseram que tais ferramentas trazem diversas vantagens como maior compreensão sobre os temas trabalhados em sala de aula, além da materialização daquilo que aprendem na classe. Cerca de 73,3% dos alunos afirmaram que houve melhoria na aprendizagem a partir de aulas ou outras metodologias que fazem uso das tecnologias digitais, porém 22% ficaram em dúvida quanto a isso e 4,7% acharam que não houve nenhuma melhora.

Nesse ínterim, 80% dos alunos informaram que seus professores de literatura e língua portuguesa fazem uso de tecnologias digitais em suas metodologias de ensino e 20% discordaram dessa afirmação e disseram não possuir educadores que façam uso dessas tecnologias. Aproximadamente 88% dos educandos acreditam que o uso das TICs nas aulas favorece o aprendizado a respeito dos conceitos e fatos da literatura, a maioria destes declararam que isso ocorre devido ao fato de poderem adquirir informações adicionais sobre os assuntos trabalhados em sala, de terem acesso a imagens que facilitam a compreensão dos textos abordados, além de proporcionar acesso gratuito à livros em outros formatos como PDF, oferecendo mais praticidade às aulas de literatura. Entretanto 12% dos educandos não acreditam nessa melhoria, portanto não apresentaram justificativa.

No que se refere aos professores entrevistados, 100% afirmaram utilizar algum tipo de ferramenta tecnológica enquanto lecionavam nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, mencionando que as mais utilizadas são computadores, CD's e DVD's, videoaula e também podcasts e blogs que foram produzidos durante as aulas. Fato que segundo 100% dos professores entrevistados contribuiu para uma melhoria significativa no rendimento dos alunos. A informação dada pelos professores, de que 100% utilizam algum recurso tecnológico em suas aulas, vai de encontro aos 20% dos educandos que afirmaram não ter professores que façam uso dessas tecnologias em sala de aula. Quanto a participação dos professores em algum programa/curso de capacitação para conhecer e utilizar melhor as Tecnologias Digitais na Educação, 100% responderam já terem participado/estar participando de cursos de capacitação. Sendo que 25% informaram que realizam essa capacitação na escola em que trabalham, 25% em curso à distância, 25% na UFMA e os outros 25% no Colóquio anual da Universidade UFMA.

Nessa configuração, nota-se que a pesquisa desenvolvida por Pinheiro, Viana e Bezerra (2020) apresenta dados relevantes que concorrem para um resultado satisfatório quanto

a usabilidade das TDICs no ambiente escolar, tanto pelos alunos, que em sua maioria revelaram fazer uso de tais ferramentas, como pelos professores que informaram desenvolver um trabalho totalmente integrado a esses recursos. No entanto, nesse estudo, constatou-se que as pesquisadoras pouco enfatizaram o letramento literário aliado às ferramentas tecnológicas, destacando principalmente, o letramento digital na educação e o ensino híbrido

Em *A7 EPE Açailândia – MA*, a princípio os pesquisadores discorrem sobre a importância das TDICs no contexto escolar, em especial, no ensino de literatura. Na sequência, trazem sugestões e informações de uso de alguns aplicativos que podem favorecer nesse processo. Eles apresentam o *Kindle*, *Kobo*, *Google Play Livros* e o *Wattpad*, que são aplicativos que oferecem diversas obras literárias de forma gratuita bem como vários recursos que facilitam o uso e manuseio dessas obras. De modo geral, “a utilização de aplicativos bem desenvolvidos favorece na interação e compartilhamento de informações em sala de aula, contribuindo para um ensino mais democrático e dinâmico” (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 113).

Com relação ao perfil dos professores sujeitos da pesquisa, tem-se 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades que variam de 34 a 58 anos, ambos graduados em Letras Licenciatura e com especialização *latu sensu* em áreas afins, com tempo de docência que vai de 8 a 30 anos. Quando inquiridos sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, foram unânimes em afirmar que já fizeram usos dessas ferramentas, uns com mais frequência e outros de forma mais tímida, porém declararam que o processo de integração dentro da sala de aula se torna muito difícil pelo fato de a escola não oferecer os recursos necessários para isso. Os professores disseram que às vezes falta internet, Datashow, até mesmo extensão para conexão elétrica, além do fato de nem todos os alunos disporem de ferramentas tecnológicas digitais para realizarem as atividades. Apesar das dificuldades mencionadas, eles afirmaram que as TDICs auxiliam e muito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, proporcionando um melhor rendimento nas aulas. Visto que essas ferramentas facilitam à compreensão de determinados conteúdos, deixa a aula mais dinâmica, interativa e prazerosa. Além disso a maioria dos alunos, convivem diariamente nesse universo digital. Então, eles admitiram ser necessário utilizar novas metodologias que integrem as tecnologias digitais ao ensino, em especial de literatura, e que favoreçam a aprendizagem dos alunos (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 115-118).

Nesse contexto, Oliveira, Sousa e Teles, (2020, p. 118) asseguram que mesmo assumindo um importante papel na sala de aula, as TDICs por muitas vezes, ainda esbarram num modelo de ensino tradicional. Nessa linha, os professores entrevistados informaram que ainda há educadores que têm resistência em acompanhar as evoluções tecnológicas também

mencionaram um outro fator que requer uma nova postura desses profissionais, que é a falta de interesse dos alunos com relação aos estudos. Diante desses fatos, eles reforçaram que é premente a necessidade destes profissionais ressignificarem suas práticas pedagógicas. Os autores complementam que embora os professores, público-alvo da pesquisa, tenham usado diversos recursos na sala de aula como: “WhatsApp, Internet, e-mails, celular, computador, entre outros. 02 (dois) deles confessaram que algumas vezes ainda têm dificuldades de manusear ou entender algumas tecnologias digitais, em especiais os de maiores idades”. Os autores arrematam ainda que para “aliar as tecnologias digitais ao ensino literário ou qualquer outra prática pedagógica é importante que haja uma formação continuada com educadores, uma vez que as transformações acontecem constantemente” (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 119).

Quando questionados sobre o uso das TDICs no ensino remoto, agora durante o período de pandemia provocado pela Covid-19, os professores acreditam que se a mais tempo tivessem tido contato com essas ferramentas e se tivessem sido treinados para isso, nesse momento em que tiveram que ressignificar suas práticas, não estariam tendo tantas dificuldades em se adaptarem a essa nova realidade, em que tantos os professores quanto os alunos tiveram que se adequar (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 119).

A amostra de alunos participantes da pesquisa foram 5, todos afirmaram ter acesso a internet e utilizam-na para se comunicar com parentes e amigos e também para tarefas escolares. Quando questionados se os professores faziam uso das tecnologias digitais na sala de aula, 80% disseram que sim e o restante que não, dentre os instrumentos que eram utilizados em sala, os alunos mencionaram WhatsApp, internet, Gmail, celular, YouTube e tablet, nenhum citou o notebook, o que denota que eles não têm acesso a esse dispositivo. Todos acreditam que o uso dessas ferramentas facilita a aprendizagem nas aulas de português e literatura, pois as deixam mais dinâmicas e oferecem diversas opções quanto as formas de conhecer e desenvolver as atividades propostas (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 120-121).

No que se refere ao ensino de literatura, os educandos acreditam que se os professores utilizarem as TDICs para esse fim, dinamiza as aulas e torna a aprendizagem mais satisfatória, além disso, facilita à acessibilidade aos livros de literatura, mais do que de forma física. Quando indagados sobre quais aplicativos ou ferramentas tecnológicas conheciam para o auxílio ou incentivo à leitura, apenas 2 deles afirmaram já conhecer o Kindle e o Wattpad, os demais até então não conheciam nenhum (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 122).

Com referência ao momento atual de pandemia, os alunos acreditam que as aulas não seriam viáveis sem o auxílio das TDICs, alguns chegaram até mencionar que para eles facilitou

a aprendizagem em algumas disciplinas, enquanto dificultou em outras como matemática e física. Um deles confessou que ao retorno das aulas presenciais gostaria de continuar com o uso de plataformas digitais, porque instiga a criatividade e favoreceu para alguns o ensinar e aprender. Todos concordaram que o ensino remoto contribuiu com suas aprendizagens. Mesmo assim, um deles mencionou o descaso e falta de compromisso de alguns professores em auxiliar os alunos, afirmou que muitos alunos necessitam de uma atenção especial nessa questão. Os pesquisadores arrematam dizendo que é muito importante a mediação do professor e a utilização adequada dos recursos tecnológicos em sala de aula, “considerando o fato que nesse novo cenário social as informações circulam de forma cada vez mais acelerada devido as tecnologias digitais”. Outrossim, “o ambiente escolar deve estar em alerta para sempre acompanhar as transformações recorrentes desses avanços”. (OLIVIERA; SOUSA; TELES, 2020, p. 123).

Após esse demonstrativo extraído dos estudos em análise, foi possível fazer algumas constatações. Com referência aos pesquisadores, pode-se afirmar que apresentaram informações relevantes quanto ao ensino de literatura com auxílio das tecnologias digitais no contexto escolar maranhense. De modo geral, mantiveram o foco e coerência em suas pesquisas, apontaram diversas metodologias e estratégias aliadas as TDICs, que podem tornar o ensino de literatura mais dinâmico, prazeroso e significativo, bem como tocaram em pontos de extrema fragilidade como a infraestrutura da maioria das escolas, principalmente as municipais; a falta de preparo de grande parte dos professores para atuar nessa nova realidade escolar imposta pela sociedade digital; acessibilidade precária dos recursos digitais pelos alunos, em especial nos ambientes escolares; a falta de parceria entre comunidade, escola, professor e aluno. O que acabam comprometendo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem concorrendo para um resultado não satisfatório.

Sobre as escolas, as informações apresentadas comprovaram de modo empírico aquilo que em parte já se conhecia. Estas se diferenciam de uma rede de ensino para a outra; de uma localização para outra; de uma instituição para a outra, tanto na forma de ensino como na infraestrutura. Fato demonstrado de forma bem contundente pelo censo escolar 2019, nos dados levantados pelo INEP, que mostra a enorme discrepância quanto a disponibilidade de recursos tecnológicos, entre as escolas de Ensino Fundamental e as de Ensino Médio, nas diversas esferas de ensino: Federal, Estadual, Municipal e privada. Estas informações podem ser constatadas nos anexos – L, M e N deste estudo.

Dentre as informações apresentadas pelo INEP no censo escolar 2019, outra que merece destaque ao se tratar da formação de leitores é a (in)existência de biblioteca/sala de

leitura nas escolas maranhense. Constam nesses dados, no que se refere à disponibilidade de biblioteca/sala de leitura e recursos tecnológicos, que as instituições federais são as que se encontram mais bem equipadas, em segundo lugar estão as instituições privadas, sendo que as municipais, que atendem uma demanda maior de alunos, são extremamente carentes desses recursos. Percebe-se também que essa situação nas escolas estaduais é inferior às da esfera federal e um pouco melhor do que as municipais (BRASIL, INEP, 2020, p. 57-65). Fatos que torna a tarefa de formar leitores ainda mais árdua.

Estas informações vão ao encontro das demonstradas no capítulo 3, item 3.2 dessa pesquisa e nos estudos em análise *DI IFMA, Centro Histórico – São Luís I e A6 IFMA, Centro Histórico – São Luís II*, que foram desenvolvidos no IFMA e informam que são instituições que dispõem de laboratório de informática em sala ampla, climatizada em pleno funcionamento. Nos estudos analisados, àqueles que foram realizados em escolas municipais, em sua maioria, revelam a falta de uma infraestrutura adequada, o que dificultou o desenvolvimento das pesquisas, bem como não favorece o trabalho dos professores, é o caso de *A2 4 EPM – São Luís* (projeto realizado em 4 escolas municipais), *TCCI EPM Codó – MA* (realizado em 1 escola municipal).

Esses entraves também são mencionados por Cosson (2020, p. 10), ao afirmar que estamos vivendo uma crise de paradigma no ensino de literatura, e que nesse momento as anomalias dos paradigmas tradicionais não podem mais ser ignoradas. Crise que, segundo ele, passa a ser demonstrada a partir dos anos 1980, por diversos diagnósticos sobre o ensino de literatura nas escolas, estes em contrapartida, apresentam várias propostas e alternativas no intuito de resolver o problema ou pelo menos amenizá-lo. Trata-se de estudos que apresentam “entraves diversos que vão desde questões de ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologia e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular”. Estes impasses dificultam o ensino de literatura e são abordados pelo autor, dentro dos seis paradigmas de ensino de literatura, dos tradicionais aos mais atuais.

No entanto, sabe-se que dispor de recursos tecnológicos não significa desenvolver um bom trabalho integrado a esses recursos. Isso também foi demonstrado no capítulo 3, item 3.2 desse trabalho e agora se reafirma por ambos os pesquisadores, de que havia carência de metodologias inovadoras que integrasse o ensino de literatura às tecnologias digitais até nas escolas que dispunham de uma infraestrutura melhor. Para Moran, uma boa escola vai muito além dos recursos disponíveis, para ele

uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente rede de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades. Uma boa escola depende também de um projeto pedagógico inovador, onde a internet esteja inserida como um importante componente metodológico. Onde há um projeto conservador, a internet é utilizada para controlar mais os alunos, para reforçar o papel do professor como mero transmissor de conhecimentos. O mais importante é o que a escola faz, como ela se organiza, as relações entre gestores, docentes alunos e comunidade. Não há tecnologias avançadas que salvem maus profissionais (MORAN, 2013, p. 26-27).

À vista disso, é notável que as mudanças que facultam uma boa escola não provêm apenas de uma boa infraestrutura, mas requer muitos desafios e um trabalho conjunto entre os profissionais da educação, alunos e comunidade. Então, pode-se afirmar que o mais importante não é a tecnologia, mas o uso que se faz dela. Se ela for utilizada de maneira tradicional em nada contribuirá para um ensino-aprendizagem inovador e significativo. O Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – DCTME (2019, p. 36) informa que a escola como uma instituição propiciadora de aprendizagens “precisa incorporar saberes indispensáveis à vida contemporânea: acessar, analisar, compreender, sistematizar, produzir, selecionar, decidir, dominar instrumentos tecnológicos e estar aberto ao que aparecer de novo e revolucionário”. Outrossim, tudo isso deve estar “atrelado a valores éticos e sociais, sem desperdiçar a vida real que está fora dos aparatos tecnológicos e virtuais”.

Quanto aos professores, as pesquisas demonstraram que a maior parte deles possui dispositivos/recursos tecnológicos como smartphones, computador, tablets, internet em suas residências, todavia, o uso desses instrumentos em sala de aula é uma atividade pouco efetiva. Ainda, é a minoria que desenvolve um trabalho totalmente integrado às TDICs, é uma prática mais rareada ainda, quando se trata da utilização dessas ferramentas para o ensino de literatura. Entre as causas que dificultam esse processo está a falta de formação para os docentes, de modo que se sentem despreparados e inseguros para oferecer um ensino mediado pelas tecnologias digitais. Enquanto uns esforçam-se para aderir a essas mudanças, outros se mantêm na defensiva, mostram-se incapazes de acompanhar o ritmo acelerado da sociedade atual. Libâneo (2011, p. 68), reforça dizendo que “é sabido que os professores e especialistas de educação ligados aos setor escolar, tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação”. Segundo ele as razões para isso são de ordem cultural, política e social, e “geram atitudes difusas e ambivalentes”.

No entanto, Libâneo (2011, p. 90) esclarece que os professores não são motivados a assumirem os requisitos profissionais e éticos de sua profissão, e os fatores que contribuem para essa situação são os baixos salários, a preparação profissional deficiente e a baixa autoestima. Ele afirma que “estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, são inadequadas, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula”. Além disso, acrescenta que os problemas vão se reproduzindo em cadeia. Os futuros professores são malformados pelas universidades, que por consequência formam mal os alunos. Apesar disso, Libâneo (2011, p. 73-74) afirma que “a didática contemporânea não pode mais ignorar esse importante conteúdo que são as tecnologias da comunicação e informação, tanto como conteúdo escolar, quanto como meios educativos”. O autor acrescenta que é na escola que professores conjuntamente com os alunos devem fazer a leitura crítica das informações e preparar-se para fazer uso das mídias e multimídias.

Na visão de Cosson (2020, p. 190-91) o papel do professor dentro do paradigma do letramento literário primeiramente é arquitetural, que tem por função “planejar as atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos”. O segundo é assumir a posição de guia ou condutor da experiência literária. Nesse caso, o professor como já experienciou a obra indicada ao aluno deve acompanhá-lo na leitura sem determinar direções, mas apenas indicar os caminhos pelos quais o leitor pode percorrer dentro do texto. E um terceiro papel a ser cumprido pelo professor é a formação de uma comunidade leitora na sala de aula. Em primeiro lugar ele deve criar condições nas quais os alunos possam compartilhar suas experiências literárias entre si e com outros grupos de leitores. Na sequência, o autor assegura que o professor “precisa cuidar para que essa comunidade se desenvolva progressivamente, ampliando e fortalecendo a competência literária dos alunos”.

Para que ocorra o letramento literário e a vivência com a literatura se efetive, requer contato constante com o texto literário, isso de acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 74). Para tanto, em conformidade com esses autores, cabe à escola e ao professor

disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura ou, pelo menos uma estante em sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias. Também o ensino de literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como uma disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Com relação aos alunos, a maioria demonstrou ter certa familiaridade com as TDICs, porém o uso maior que fazem destas ferramentas é relacionado a atividades de lazer, como se comunicar com amigos e familiares, navegar nas redes sociais WhatsApp, Facebook, Instagram

e outras, como fins de passatempo. Apesar de já usarem esses recursos para realizar tarefas escolares e desse uso está em crescimento, como demonstrado nas pesquisas, precisam ser orientados e instigados a utilizarem ainda mais, para que os resultados sejam melhores. Para Moran (2013, p. 27) os alunos também são responsáveis pelas mudanças na educação, pois, “alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador”. Além disso, conforme esse autor “alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais e auxiliam o professor em sua tarefa de ajudá-los mais e melhor”.

À vista disso, o professor precisa atuar como mediador pedagógico para obter êxito, o que exige uma nova postura desse profissional. Em conformidade com Masetto (2013, p. 150) “o desenvolvimento da mediação pedagógica se inicia no trabalho com o aluno, para que este assuma um papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor) de sujeito de ações que o levem a aprender e a mudar seu comportamento”. Essas ações ele pode realizar “sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem)”. Portanto, uma educação de qualidade se faz em equipe, ambas as partes precisam ser agentes ativos do processo ensino-aprendizagem, para que os resultados sejam positivos.

Desse modo, Cosson reforça (2020, p. 191-92) no paradigma do letramento literário, que o aluno é o agente principal do processo pedagógico. Nesse sentido, espera-se que ele seja “protagonista da sua formação tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas das escolas ao seu processo individual de letramento literário”. É preciso também que o aluno atue coletivamente na forma de uma comunidade de leitores em sala de aula.

No que se refere ao ensino de literatura, tanto os pesquisadores como os sujeitos pesquisados (profissionais da educação e alunos) demonstraram que se desenvolve melhor com o auxílio das TDICs. Isso foi constatado nas experiências proporcionadas pelos pesquisadores, que apesar de não durar muito tempo, mostrou resultados significativos, deixando claro que em pleno século XXI não é mais possível oferecer um ensino de qualidade desvinculado dos recursos digitais. Cosson (2020, p. 189) complementa que se o objetivo em foco é desenvolver a competência literária do aluno é de extrema relevância que as aulas de literatura abarquem “não apenas o encontro do leitor com a obra e a articulação de uma resposta a esse encontro, mas também a interpretação dessa obra que define e fundamenta o próprio ato de ler literariamente”.

Sob o olhar de Cosson (2020, p. 197), ainda dentro do paradigma do letramento literário, “o material de ensino da literatura “é multifacetado e diverso. A rigor não há,

propriamente, um material de ensino específico, mas sim objetos textuais variados que são ajustados de alguma maneira às atividades pedagógicas do letramento literário”. O autor continua afirmando que

esses objetos não são apenas livros, nem precisam ser impressos. Eles podem ser um filme ganhador de prêmios e um vídeo caseiro na internet; um outdoor em uma avenida e uma canção que toca no rádio; uma série televisiva e os vitrais de uma igreja; uma carta manuscrita trocada entre os avós e uma mensagem em forma de slide encaminhada digitalmente; uma notícia de jornal e uma memória de infância publicada em um blog; uma performance artística em um museu e as rimas do vendedor da feira de mangaio. Toda essa miríade de formas e suportes textuais vale como material de ensino nas aulas de literatura pelo elo que cada um deles mantém ou pode vir a manter com a linguagem literária (COSSON, 2020, p. 197).

Portanto, diante dessas informações, observa-se que apesar das dificuldades apresentadas até aqui, o leque de possibilidades para se trabalhar o texto literário em sala de aula, atualmente, é amplo. Essa diversidade pode contribuir significativamente com o letramento literário do aluno, desde que o professor saiba utilizar e adequar cada recurso à realidade em que está inserido. Pois, seja qual for o gênero textual, as atividades selecionadas, o suporte utilizado para desenvolver uma proposta de letramento literário, o professor/mediador deve considerar as especificidades e necessidades dos seus alunos e de sua escola. Para Zilberman (2012, p. 235) talvez a melhor alternativa para quem pertence ao âmbito educacional, seja participar do incrível mundo digital, mas considerando também a experiência da leitura, em especial aquela que dá asas à imaginação e abre caminhos para a fantasia.

5 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DE DIVERSOS MEIOS EXPRESSIVOS DA ATUALIDADE

Este capítulo tem a pretensão de apresentar uma sequência didática para o letramento literário, seguindo os passos da sequência básica de Cosson (2021), a qual é constituída de quatro etapas distintas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Para tanto, utilizei como proposta textual o conto de Edith Modesto (2004), “*Sonhos, o romance com o computador*¹⁹”, para demonstrar algumas possibilidades de se trabalhar com o texto literário em sala de aula, e por fim, apresentar algumas ferramentas on-line disponíveis gratuitamente que podem ser utilizadas para este fim. Dessa forma, sugiro algumas estratégias/atividades que se utilizam ou não de ferramentas tecnológicas (depende do contexto em que se inserem) para o ensino de literatura infantil e juvenil no ambiente escolar, que podem proporcionar experiências

¹⁹ Link de acesso: <https://novaescola.org.br/conteudo/3174/sonhos>. Acesso em 06 de ago. de 2020.

prazerosas com o texto literário dentro ou fora da escola, e contribuir também para um ensino-aprendizagem mais profícuo.

Considerando que as tecnologias modificaram as formas de interação mediador-leitor-texto, tem-se, conforme Furtado e Santos (2017, p. 10), “uma migração da obra do papel para a tela, o que sugere uma nova postura e uma nova forma de trabalhar e manusear o texto mediante a cultura midiática”. Nota-se então, que as tecnologias digitais proporcionam novas e diferentes experiências com o texto literário.

Seguindo a perspectiva de indicar possibilidades de utilizar as TDICs para o ensino de literatura infantil e juvenil no contexto escolar, de maneira a contribuir com uma aprendizagem significativa, apresento algumas estratégias que podem favorecer o trabalho do professor em sala de aula. Tendo em vista que as escolas, principalmente as públicas, em sua maioria, não dispõem de um acervo literário que supra as demandas de sua clientela, cabe mencionar que no ato da escolha do texto literário a ser utilizado, existem várias plataformas *on-line* que disponibilizam gratuitamente uma diversidade de opções, desde as obras clássicas até às contemporâneas. Entre outros exemplos, têm-se a *Amazon*²⁰ que oferece vários *e-books* gratuitos, os quais podem ser comprados com um click e acessados por meio do Kindle (aparelho e também *App*), ou por outros dispositivos eletrônicos, (smartphone, PC, tablets etc.). A *Google Play Livros*²¹ também disponibiliza vários *e-books* grátis, Portal do Domínio Público²², Baixe Livros²³, oferece várias obras também de forma gratuita. No site da revista Nova escola²⁴ é possível encontrar vários contos clássicos e contemporâneos que podem ser trabalhados em sala de aula. Frente a isso, vê-se que há uma vasta e rica variedade de obras literárias que podem ser encontradas de forma gratuita na internet.

Para iniciar uma sequência básica, o professor, deve selecionar o gênero-obra-texto literário previamente, considerando sempre o público a que se destina. As inovações podem e devem começar a partir desse ponto. É importante que se faça uma análise e delinieie os objetivos sobre o que vai ser lido, como vai ser lido, qual suporte vai ser utilizado, são detalhes pequenos que fazem uma grande diferença, podendo estimular os alunos para efetivar o exercício da leitura. Depois disso, passa-se à fase de preparação para a leitura, chamada por

²⁰ Link de acesso: https://www.amazon.com.br/gp/product/B07NNBM2Q2?pf_rd_r=MRJHYAD4KZDKN8H3QHJ3&pf_rd_p=034d6159-4114-47a0-84d2-64347c8648d5. Acesso em 05 de ago. de 2020.

²¹ Link de acesso: https://play.google.com/store/books/collection/topselling_free?. Acesso em 05 de ago. de 2020.

²² Link de acesso: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em 05 de ago. de 2020.

²³ Link de acesso: <https://www.baixelivros.com.br/dominio-publico/>. Acesso em 05 de ago. de 2020.

²⁴ Link de acesso: <https://novaescola.org.br/guias/854/contos>. Acesso em 05 de ago. de 2020.

Cosson (2021) de motivação, na qual busca-se familiarizar, despertar o interesse dos estudantes para o texto a ser trabalhado.

O conto “*Sonhos: o romance com o computador*” de Edith Modesto, texto literário selecionado para esta tarefa de demonstração, fala de uma garotinha chamada Marilena, que fica tão feliz com a chegada dos computadores em sua escola, que durante à noite tem um sonho com um computador. Para ela, o aparelho é um super-herói. No sonho, Marilena se mostra insegura, envergonhada, preocupada, pois não entendia nada de computação. Essa garotinha representa muitos alunos e até uma boa parcela de profissionais da educação da contemporaneidade, que também se sentem envergonhados, inseguros e preocupados por não saber lidar com as diversas tecnologias da atualidade.

O conto se inicia assim: “Finalmente os computadores chegaram à escola. Os alunos olhavam para eles com orgulho, curiosidade e respeito” (EDITH MODESTO 2004, p. 1). Infelizmente, na sociedade atual nem todas as escolas e alunos podem dizer o mesmo, ainda continuam à espera de um laboratório de informática, da chegada dos computadores. Apesar de todo entusiasmo relatado nesse trecho, Marilena demonstrou no decorrer da narrativa que estavam totalmente despreparados para lidar com esses equipamentos, o que não é diferente no contexto real.

Após estas informações sobre o conto a ser lido, passa-se a primeira etapa da sequência básica sugerida por Cosson (2021) que é *a motivação*. Há uma diversidade de atividades que podem ser utilizadas nesse momento, depende da criatividade do professor/moderador, lembrando que qualquer uma que seja delineada para este fim, não pode se estender muito, porque em vez de motivar também pode acontecer o inverso. Nesse caso, como se trata de um texto curto, a motivação não pode ultrapassar uma aula, podendo até mesmo ser realizada conjuntamente à introdução, etapa seguinte. Portanto, apenas uma das sugestões já é o suficiente para a motivação da obra indicada. É importante dizer que o professor deve escolher aquela mais adequada ao contexto e ao público a que será direcionada, ou ainda, ele tem a liberdade de adequá-las a realidade em que está inserido ou criar outras mais propícias à situação.

Então, segue algumas sugestões de atividades que poderão ser executadas para a motivação, a primeira delas:

- O professor pode trazer para a sala recortes de jornais ou revistas com imagens e informações de escolas diferentes, distribuir para os alunos e depois lançar o questionamento: em qual dessas escolas você gostaria de estudar? Por quê? Em seguida levantar hipóteses de como seria estudar em determinada escola;

- Fazer uma minientrevista para levantamento de dados, sobre a disponibilização e uso de recursos tecnológicos pelos alunos e professores na própria escola/sala de aula;
- Dividir os alunos em pequenos grupos e pedir para eles desenharem uma planta baixa da escola dos sonhos, complementando essa atividade com a elaboração de um texto descritivo dessa escola;
- Criar um quiz com respostas em nuvem, com foco em questões como, qual tecnologia da informação e comunicação você mais usa na atualidade?

Para esta última, realizei uma simulação, pequena amostra de motivação inspirada no conto selecionado, utilizando a ferramenta on-line *Mentimeter*²⁵, que pode ser observado na figura 2:



Figura 2: Amostra de questionário com resposta em nuvem criada no Mentimeter, com base no conto “Sonhos: o romance com o computador”.
Fonte: Mentimeter, por a autora 2021.

Na parte superior da imagem observa-se a forma de acesso para a questão, link + código. A nuvem vai se formando à medida que os participantes vão enviando suas respostas. As

²⁵ *Mentimeter*, é um recurso on-line interativo, com o editor fácil de usar, por meio do qual pode-se criar questionários, escolher como se quer as questões, se de múltipla escolha, nuvens de palavras, final em aberto, perguntas e respostas, pode-se adicionar imagens, *gifs*, *slides*, pesquisas. Com relação aos resultados, pode-se optar pelo *layout* em barras, torta, rosquinha e pontos. O acesso a este recurso pode ser feito pelo navegador mediante o cadastro por meio do link, <https://www.mentimeter.com/>, ou ainda fazer o download do aplicativo. Os alunos podem ter acesso às apresentações criadas e responder às perguntas, usando seu dispositivo móvel (smartphone, iphone, tablet etc.) para isso, é necessário adicionar o link e código gerado automaticamente no ato da apresentação. Enquanto isso, o mediador visualiza as respostas em tempo real, proporcionando uma interação produtiva e divertida. Ao final, os resultados podem ser visualizados, analisados comparados e ainda exportados para planilhas do Excel, e assim o professor/mediador acompanha o progresso dos educandos ao longo do tempo. Por meio do Mentimeter o professor pode avaliar o conhecimento dos alunos, sem deixá-lo constrangido por não responder corretamente. O idioma utilizado para esta e outras ferramentas que serão abordadas aqui, é o inglês, porém quando acessadas pelo navegador, para quem não tem familiaridade com essa língua, é possível traduzir para o português.

palavras que são enviadas mais vezes, vão se destacando em relação às demais. No exemplo acima, observa-se, que a tecnologia mais usada é o smartphone, pois a palavra aparece em tamanho maior, significando que mais jogadores a utilizaram como resposta, seguido pela TV e computador. No canto inferior é demonstrado o número de participantes, no caso dessa amostra foram 8. É uma ferramenta muito rica e pode fornecer informações substanciais, tanto para o professor/mediador quanto para os educandos.

Na *introdução*, segunda etapa da sequência, onde ocorre a apresentação da obra e do autor, sugiro:

- Fazer uma breve explanação sobre o conto em estudo e a autora Edith Modesto;
- Dialogar sobre o título do conto “*Sonhos: o romance com o computador*”;
- Fazer uma abordagem do gênero conto, apresentando e dialogando sobre os elementos da narrativa;

Para estas atividades pode-se utilizar de ferramentas como o *Canva*, *Flipsnack*, *Prezi*, *Google Apresentações*, *Power Point* para criar apresentações, cartazes, panfletos etc. com as informações sobre o gênero/obra/texto escolhido, condizentes para esta etapa, ou utilizar-se de outros recursos mais acessíveis aos sujeitos relacionados a esta experiência.

Por se tratar de um texto curto, *a leitura*, terceira etapa, pode ser feita em sala, da seguinte forma:

- Primeiramente, *fazer uma leitura silenciosa*. O professor/mediador disponibiliza uma cópia do texto para os alunos, disponível no Anexo – O deste estudo.
- Após esse primeiro contato, *realizar uma leitura compartilhada* usando o material impresso, ou se possível projetar no *Data show*, utilizando-se das mesmas ferramentas tecnológicas mencionadas na etapa anterior.
- Para textos como esse, outra sugestão bastante interessante que promove engajamento e diversão é a *leitura recortada*, que consiste na fragmentação do texto pelo professor, para ser recomposto pelos alunos. Nesta atividade o professor expõe apenas uma cópia do texto que pode ser em cartaz ou no *Data show*, divide a turma em pequenos grupos, entrega uma cópia recortada para cada um deles e lança o desafio, quem terminar primeiro será o vencedor. O grupo vencedor poderá ser recompensado de alguma forma, a critério do moderador da ação.

Encerrada a etapa da *leitura*, parada para o *intervalo*, nesse caso será apenas um, onde poderá ser explorado algumas temáticas que permeiam a narrativa, como: a acessibilidade às tecnologias que acontecem de maneira desigual; a falta de preparo para lidar com essas

tecnologias no contexto escolar; as diferenças entre escola A e B com relação à disponibilidade e manuseio dos recursos tecnológicos etc. Isso poderá ser feito com auxílio de recortes da pesquisa TIC Educação já disponibilizados nos anexos deste trabalho, imagens, charges, poemas, músicas entre outros, enfatizando as aproximações, tecendo comparações entre o texto literário em estudo e aquele que foi escolhido para o intervalo. Essas temáticas também podem ser trabalhadas por meio de pesquisas na Web e também fazendo uso do *Canva*, *Flipsnack*, *Mentimeter*, *Kahoot*, ou ainda outras ferramentas *on-line*, que facilitam à produção de cartazes, infográficos, linha do tempo, história em quadrinhos, panfletos, vídeos, Quiz, nuvem de palavras e muito mais. Essas são ferramentas interativas e contribuem para uma aula mais dinâmica e prazerosa. Todas as atividades indicadas, podem ser desenvolvidas pelos alunos com o auxílio do professor/mediador com certeza proporcionará um grande aprendizado para todos os envolvidos.

No momento do *intervalo*, (na visão de Cosson (2021) é necessário que seja intercalado pelo menos um entre as etapas da sequência básica), ou mesmo na fase de motivação é relevante e instigador usar a gamificação que é considerada uma boa estratégia para o ensino de literatura infantil e juvenil, trata-se de uma metodologia ativa, que nos últimos tempos vem despertando a curiosidade e atenção dos pesquisadores, que enfatizam ser essa uma forte aliada na produção do conhecimento, considerando o seu caráter de ludicidade, colaboração ou competição entre os participantes, feedback instantâneo e a forte influência que essa ferramenta exerce sobre a criança e o jovem. Conforme Berghetti (2016, p. 06), “os fatores que contribuem para a força e a consistência dos games, enquanto ferramentas educativas, são o desafio, a fantasia, os estímulos sensoriais, a curiosidade, que ajudam a dar eficácia às aprendizagens envolvidas”.

Portanto, ao introduzi-los no trabalho com a literatura, Berghetti (2016, p. 01) complementa que, “os games podem contribuir como fator de aproximação das obras clássicas, instigando os jovens a buscar os textos originais, ao aproximá-los do clima da história, dos meandros da trama, aguçando a curiosidade, os sentidos e a reflexão”. A evolução tecnológica proporciona avanços cada vez maiores na área de produção e interação dos games com a literatura.

Berghetti (2016, p. 08) assevera que nos últimos anos, “muitos roteiristas buscaram na literatura fonte de inspiração para criar mundos fantásticos e enredos intrincados que colocam o jogador como protagonista de uma grande narrativa de ficção”. Destarte, os *games* aliados à literatura são ferramentas importantes para a formação do leitor contemporâneo. É importante salientar que a gamificação na educação não significa simplesmente colocar o aluno em contato com o jogo, mas também, introduzir as características deste nos ambientes educacionais, como

a ludicidade, competição ou cooperação, desafios, premiação, ranking etc. É imprescindível também que se tenha objetivos claros e definidos a serem alcançados a partir do uso dessa metodologia.

À vista disso, para exemplificar a gamificação e apresentar uma atividade bem propícia ao intervalo, desenvolvi um *Quiz* embasada no texto literário em estudo, com auxílio da ferramenta tecnológica *Kahoot*²⁶, que pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://create.kahoot.it/share/quiz-teste/f0e1e5c1-2468-403d-9f78-32472c366e44>, para jogar basta clicar no menu iniciar, escolher o modo do jogo, na sequência é gerado um pin que deverá ser inserido nos dispositivos dos jogadores, que já deverão estar logado no ambiente digital Kahoot, assim é feito a conexão entre jogadores e mediador. É uma atividade bastante interativa, pode ser realizada individual ou de forma coletiva. A figura 3 traz uma demonstração desta atividade:



Figura 3: Demonstração de um Quiz produzido no Kahoot, com base no conto “Sonhos: o romance com o computador”.

Fonte: Kahoot, por a autora 2021.

²⁶ Um software on-line com um plano básico gratuito que oferece várias possibilidades de se trabalhar o texto literário, (os demais planos são pagos). Para tanto é necessário cadastrar-se, como professor ou como aluno para ter acesso à ferramenta, esta permite ao educador criar jogos com base no texto ou conteúdo trabalhado. Elaborase, assim, uma pergunta e quatro resposta, podendo inserir imagens tanto na pergunta quanto na resposta. Define-se a resposta correta, o tempo que o jogador terá para responder (de 0 a 2 minutos) e a pontuação relativa à cada questão.

Com o Kahoot, o professor pode estabelecer uma conexão com os alunos de qualquer lugar, desde que estejam conectados à internet, jogar ao vivo, apenas compartilhando sua tela com uma ferramenta de videoconferência on-line, como Google Hangouts, Meet, Skype ou Zoom. É uma excelente estratégia para enriquecer o ensino-aprendizagem, durante o período de aula remotas imposto pela situação de pandemia que estamos vivendo, ou qualquer forma de ensino à distância ou não, que se utilize de ferramentas on-line. O *feedback* é em tempo real, mostrando o ranking e pontuação dos jogadores e ainda o pódio com os vencedores.

Portanto, *Kahoot* é uma ferramenta que proporciona aprendizagem, diversão e desenvolve a criatividade do aluno. O professor deve explorar e aplicar os jogos no ritmo do aluno, além disso, pode incentivá-los a criar seus próprios kahoots com base nos conteúdos de aprendizagem, para reforçar a apreensão destes. Esta atividade ajuda o aluno a desenvolver a habilidade de liderança, e como os próprios desenvolvedores dessa ferramenta enfatizam, é ótima para trabalhar o aprendizado baseado em projetos. Com o auxílio do *Kahoot*, o professor pode também revisar e reforçar conteúdos com jogos desafiadores, identificar as lacunas que precisam de reforço e intensificar o trabalho sobre elas. Além das possibilidades já demonstradas aqui, essa aplicação também oferece uma diversidade de quizzes prontos, que o professor pode selecionar e explorar com os alunos, aqueles que se adequam ao nível deles.

Por último, a etapa de *interpretação* que vai tratar das impressões deixadas pela realização da experiência de leitura da obra proposta, a discussão deve ser mediada pelo professor considerando não só a obra em estudo, mas também as experiências vivenciadas pelos alunos. Cumpre salientar que este momento é muito importante pois é aquele em que o professor dá voz aos alunos e os ensina, por meio do exemplo, que o que eles viveram e realizaram tem importância para o processo educativo. Esta prática pode ser feita por meio de depoimentos orais dos alunos; outra forma é usar o *Mentimeter* para criar uma nuvem de palavra, com o seguinte direcionamento: resuma em uma palavra a sensação que a leitura do conto *Sonhos: o romance com o computador* lhe proporcionou. Caso não seja possível a utilização desse recurso em determinada escola, o professor pode fazer as anotações das palavras no quadro e, para concluir, pedir aos alunos que elaborem um texto fazendo uso das palavras mencionadas por

eles. O texto pode ser manuscrito, ou utilizar-se o *Flipsnack*²⁷ para a produção de um texto online, ou ainda utilizar-se de outras ferramentas tecnológicas de produção textual.

O professor pode mediar as produções com os alunos, tendo em vista que muitos deles podem não saber manusear tais recursos. Depois de produzidos, os trabalhos podem ser publicados e compartilhados nas redes sociais. É uma estratégia que pode motivar os alunos tanto para a leitura de textos literários como para a escrita. Na figura 4 apresento um exemplo de produção²⁸ que fiz com o auxílio do *Flipsnack*, inspirada no conto já citado no *corpus* deste trabalho, que pode compor tanto a fase de interpretação e motivação desta ou de outra sequência básica, que se queira desenvolver relacionada com esta temática.



Figura 4: Amostra de produção textual, inspirada no conto “Sonhos: o romance com o computador”, construída no Flipsnack.

Fonte: Flipsnack, por a autora 2021.

O *Canva* é outro recurso que tem muito a oferecer e pode ser utilizado em qualquer etapa da sequência básica, como já mencionado em algumas delas. No intuito de mostrar as possibilidades de uso dessa ferramenta nas diversas etapas desta sequência básica, criei o

²⁷ O *Flipsnack* é uma ferramenta muito interessante, que se encaixa perfeitamente na fase de motivação e interpretação, pois é uma plataforma que oferece várias possibilidades de inovação na produção textual, como revistas, catálogos, panfletos, jornais, brochuras, álbuns de fotografias, livretos entre outras. No plano gratuito pode-se desfrutar desses e de outros modelos de produção, o acesso é realizado mediante o cadastro. Pode-se iniciar a produção do zero, ou ainda utilizar um modelo pronto, no qual é possível acrescentar páginas, editar e personalizá-lo de acordo com a necessidade e intenção de uso, tem-se total liberdade para criar, é só usar a imaginação e criatividade para ter como resultado um bom trabalho. Caso o professor ou o aluno tenha alguma dificuldade quanto ao uso da ferramenta, há vários tutoriais no You tube ensinando o passo a passo de como utilizá-la.

²⁸ Esta produção pode ser visualizada na íntegra pelo link: <https://www.flipsnack.com/E6D8F988B7A/evolu-o-hist-rica-dos-computadores-um-passeio-pelas-origens.html>.

Quadro 5 que demonstra as características do aplicativo e sugestões de atividades para cada etapa.

Quadro 5: Apresentação da ferramenta tecnológica Canva e possibilidades de uso na sequência básica em desenvolvimento.

CANVA – características	
<p>Trata-se de um aplicativo on-line simples de usar, e com ricas possibilidades de produção. Nesse ambiente digital encontra-se uma enorme variedade de modelos, tais como: cartazes, posts para redes sociais (Facebook, Instagram), apresentações, animações, cartões, documentos, panfletos, infográficos dentre outros modelos editáveis, que podem favorecer o trabalho de professores e alunos, é só liberar a criatividade. Após as criações pode-se fazer o <i>download</i> e compartilhar nas redes sociais. É possível usufruir de todos esses recursos de forma gratuita, bastando para tanto, fazer o cadastro de acesso pelo link https://www.canva.com/, ou ainda fazer o download do aplicativo no smartphone ou outro dispositivo móvel, para editar, criar e compartilhar as produções.</p>	
ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA – sugestões de uso para esta proposta	
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Professor e alunos podem criar juntos um vídeo curto com as características da escola que deseja ter. • Criar um post para Instagram ou Facebook com imagem e frase da escola dos sonhos! • Após um levantamento de dados, produzir um infográfico sobre a disponibilidade de acesso dos alunos da própria sala de aula ou escola, para os dispositivos eletrônicos e redes sociais. • Criar uma fotomontagem com imagens de diversas escolas e eleger uma como a escola dos sonhos. • Criar uma tirinha com discussão em torno das aspirações de uma escola perfeita. • Criar um papel de parede com o tema “aspirações para o futuro”!
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Criar cartazes com informações sobre a obra, autor e gênero textual escolhido. • Criar panfleto com informações sobre a obra, autor e gênero textual escolhido. • Criar uma apresentação com informações sobre a obra, autor e gênero textual escolhido.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Como se trata de um texto curto, pode-se criar uma apresentação e realizar diversos tipos de leitura, (silenciosa, individual e coletiva).
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Com ajuda do professor os alunos podem criar um vídeo curto contendo uma frase que resuma a sensação deixada pela leitura do conto. • Produzir um documento com uma nova versão do conto original. Ou ainda dá continuidade à versão original. • Produzir um relatório falando das impressões provocadas pela leitura do conto. • Os alunos podem criar uma tirinha sobre as aspirações despertadas pela leitura do conto em análise.

Fonte: Canva, por a autora 2022.

Portanto, observa-se que o campo para se trabalhar com as ferramentas tecnológicas no ensino de literatura é vasto e enriquecedor, só precisa ser mais explorado. É preciso adentrar nesse mundo movido a tecnologias, sem medo de errar, pois assim, se aprenderá a cada dia um pouco mais a lidar com essas ferramentas que permeiam todas os setores sociais. Por isso mesmo, não dá para ignorá-las. Concordo com o professor Libâneo (2011, p. 42) quando este

afirma que “é preciso que os professores modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, sob risco de serem engolidos por eles”. O autor assevera ainda que:

a escola continuará por muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro negro, dos cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque a tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles (LIBÂNEO, 2011, p. 40).

Por estas razões, não se pode mais ignorar os últimos avanços das TDICs. Visto que, se bem usadas, são fortes aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para além dos recursos e sugestões aqui apresentadas, há diversas outras possibilidades que o professor/mediador pode valer-se para inovar no ensino de literatura, não há receitas prontas e nem milagrosas. Como assegura Cosson (2021), não são as ferramentas que fazem os leitores, mas a forma de condução do processo de letramento literário. O autor endossa ainda, que nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites, ambas devem ser vistas como exemplos, e não como modelos prontos a serem seguidos cegamente. Desse modo, as atividades sugeridas neste capítulo são demonstrações que segue uma organização necessária, de acordo com Cosson (2021), para que o letramento literário se efetive, podendo ou não serem executadas por professores nos ambientes escolares. No entanto, elas podem ser tomadas como exemplos, ou adaptadas à realidade do contexto em que for inserida, por quem pretender utilizá-las na sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, considera-se de fundamental importância a inserção das TDICs nos ambientes escolares, bem como aliá-las ao ensino da literatura infantil e juvenil para auxiliar no processo de formação de leitores. Embora haja muitas dificuldades a serem superadas em relação ao uso dessas tecnologias, tais como as desigualdades sociais que dificultam a inserção das ferramentas digitais nos ambientes escolares, principalmente em áreas rurais e periferias das cidades; a falta de qualificação que impede a maioria dos professores de engajar-se nesse mundo movido a tecnologias; a falta de uma infraestrutura adequada que contribua para a adequação de um ensino-aprendizagem mediado pelas TDICs entre outros. Mesmo assim, mediante o que foi demonstrado no *corpus* deste trabalho, reconhece-se que não há como escapar das influências estabelecidas pela cultura digital. Por esta razão, é preciso que

o corpo docente/discente das escolas aprenda a se reinventar, desenvolver novos modos de ser, ter uma posição crítica frente a avalanche de informações a que se está exposto e a realidade em que se vive atualmente. Enfim, capacitar-se para atuar de forma segura e efetiva na sociedade contemporânea.

Dessa maneira, urge a necessidade de as escolas juntamente com os educadores/mediadores adotarem uma nova postura frente a essa realidade tecnológica, multimidiática. Nessa perspectiva, precisamos, de forma conjunta, trabalhar a inserção das TDICs em sala de aula, não só para consumir conhecimento, mas também para produzi-lo. Além disso, levar o aluno a explorar suas capacidades e aprimorar suas habilidades, desenvolvendo as competências essenciais para viver no mundo digital com segurança, criticidade, exercendo a cidadania e enfrentando os desafios impostos por essa nova configuração social.

No item 5 deste trabalho, que apresenta o ensino de literatura e as tecnologias digitais nas escolas maranhenses, foi constatado que a situação do Maranhão frente a essa realidade digital é insatisfatória, pois a maioria das escolas não dispõem desses recursos tecnológicos e nem possui uma boa estrutura física para isso, principalmente aquelas que se situam em cidades menos desenvolvidas e nas zonas rurais do Estado, como também a maior parte dos profissionais da educação não estão qualificados para lidar com as TDICs em sala de aula de maneira proveitosa. Além disso, quando se trata de produções científicas que abordem essa temática, é insipiente, como já mencionado neste estudo.

No entanto, observei no desenvolvimento deste trabalho, que as possibilidades de se trabalhar com os recursos tecnológicos no ensino de literatura infantil e juvenil são diversas. Estes proporcionam uma melhor interação do leitor com o texto, aguçam a curiosidade e interesse do aluno para a leitura. Tendo em vista que estes recursos possibilitam uma maior interatividade, dinamicidade e ludicidade ao ato de ler. Porém, os professores precisam se dedicar ao uso de tais ferramentas, adequando-as ao contexto de ensino aprendizagem dos educandos. Outrossim, para utilizar as TDICs na educação, deve-se ter uma intenção de uso, como dito anteriormente, é preciso ter objetivos claros e definidos, para não se perder no caminho.

Diante disso, é pertinente desenvolver políticas públicas pelas autoridades competentes, que invistam na melhorias das escolas, em especial, as que se localizam em áreas periféricas, pois são muito carentes de recursos que favoreçam um ensino de qualidade, muitas se encontram em situação de abandono, com falta até dos recursos básicos como o livro didático, dificultando, o trabalho dos educadores. Políticas públicas que se preocupem em diminuir o

fosso das desigualdades sociais entre as classes alta, média e os menos favorecidos, que ofereçam, realmente, a igualdade de direitos, de oportunidades de ensino-aprendizagem para todos, como preconizam as leis que regem a educação brasileira. Políticas públicas que se dediquem na formação e preparação dos professores, para que estes se apropriem do letramento digital e façam um melhor uso das TDICs nos ambientes escolares, e possam mediar seguramente nas relações destas com os sujeitos da aprendizagem.

Além desses fatos, é preciso que os professores sejam os agentes dessa mudança, de inovar e incorporar as ferramentas tecnológicas na sala de aula de maneira significativa, de estabelecer conexões entre estes recursos, as práticas pedagógicas e os protagonistas desse enredo (os alunos), sendo um mediador no processo ensino-aprendizagem. Embora, muitas vezes desacreditado, nesse contexto midiático, o papel do professor ainda é imprescindível para alavancar a educação, a atuação positiva deste profissional, faz a diferença no âmbito educacional, por isso, este deve estar em constante aperfeiçoamento.

Desse modo, é importante o desenvolvimento de pesquisas nessa área, que possam auxiliar os educadores no processo de ensino aprendizagem da atualidade, fazer direcionamentos, indicar caminhos que contribuam com a difícil tarefa de formar leitores em tempos de mídias digitais. Esta importância também se dá pelo fato de que é um campo de conhecimento pouco explorado e muito carente desses estudos, é o que foi constatado após o levantamento bibliográfico que se fez. Portanto, é notável a relevância de estudos como este, que se propõe a auxiliar na tarefa de educar, educar para a mídia, educar para viver os tempos contemporâneos.

Por fim, espero ter contribuído, mesmo que moderadamente, para despertar o interesse dos mediadores educacionais para o aprimoramento e uso dos recursos/ferramentas digitais no contexto escolar, de aliá-los ao ensino de literatura infantil e juvenil e para o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento literário das crianças e jovens brasileiras. Considerando que o uso frequente das TDICs em sala de aula pode contribuir amplamente no processo de ensino-aprendizagem de literatura, visto que esta é uma exigência do mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. A escola na sociedade moderna. In: ALMEIDA, Nanci Aparecida de – (Coord.). Et al. **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, Nanci Aparecida de – (Coord.). Et al. **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, Nanci Aparecida de. Os diferentes aspectos da linguagem na comunicação. In: ALMEIDA, Nanci Aparecida de – (Coord.). Et al. **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ANA CLÁUDIA; FIDELIS, Silva. **A formação leitora do jovem e o consumo dos livros em série.** Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 105, p. 175-188, maio/ago. 2019.

AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. **Boletim Infantil e Juvenil**, Ano V, novembro de 2004, Nº 22 – Joaçaba – SC.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello – (Organizadores). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico].** – Porto Alegre: Penso, 2015. (e-PUB). Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BASSANI, Sabrina Caroline. **Livros digitais para crianças no Facebook: novas perspectivas.** IV Simpósio Internacional E VIII Simpósio Nacional de Literatura e Informática. Literatura e internet: arte digital, escola experimental. Passo Fundo – RS, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** – 21 Ed. rev. e atual. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

BERGHETTI, Ademar. Game, Literatura e Aprendizagem: Contribuições Na Contemporaneidade. **IV Simpósio Internacional e VIII Simpósio Nacional de Literatura e Informática Literatura e internet: arte digital, escola experimental.** Passo Fundo (RS), 2016.

BORDINI, Maria da Glória. **A literatura infantil nos anos 80.** In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). et al. **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras.** (Coleção Leituras no Brasil). – Campinas SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998. (p. 33 a 45).

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; PINTO, Anderson Roberto Corrêa; NASCIMENTO, Igor Fernando de Jesus. O uso do blog Tempos Modernos como estratégia pedagógica para ensino de arte e literatura. **Revista Travessias.** ISSN:1982-5935, vol. 10, n-03, 28 ed. 2016.

BRANDÃO, Ana Lúcia. **A literatura infantil dos anos 80.** SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). et al. **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras.** (Coleção Leituras no Brasil). – Campinas SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998. (p. 47 a 58).

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico].** - Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tec

[nico do estado do maranhao censo da educacao basica 2019.pdf](#). Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DECRETO N.º 19.402, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1930**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRITO, Carla Eugênia Nunes. BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Redes sociais e profissão docente: desafios e propostas para a sala de aula. 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. **In Anais**. v. 10, n., 2017.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO; SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVRO; FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA. **Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**. 2018. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wpcontent/uploads/2019/04/Apresentacao_pesquisa_ano_base_2018_imprensa.pdf. Acesso em: maio 2021.

CARDI, Marilza de Lourdes. **Evolução da computação no Brasil e sua relação com fatos internacionais**. Florianópolis – SC, maio/2002.

CARRENHO, C. O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura no Brasil sobre quem lê nesse suporte? In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 99-112.

CASTRO, Carla Jeane dos Santos; GOMES, Anne Ramayhara Mendes. Leitura digital dos professores das escolas públicas de São Luís. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 14, n. 1, jul./dez. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. – Barueri, SP: Manole, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR; CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. **Pesquisa TIC Educação 2010**. São Paulo, 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR.; CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. **Pesquisa TIC Educação 2019**. São Paulo, 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. – 2. ed., 11ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Livia Mariana; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Narrativas digitais na educação: uma revisão sistemática das produções acadêmicas em língua portuguesa. **Revista Tecnologias na Educação** - Ano 8-Número/Vol.17- Dezembro-2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação Faber-Castell, 2010. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf.multi. Acesso em: 23 fev. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PINTO, Ziraldo Alves. Educacional. **Biografia detalhada**. Disponível em:
<http://www.educacional.com.br/ziraldo/biografia/detalhada.asp>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FURTADO, Cassia Cordeiro. **Livros digitais, sistemas hipermediáticos e partilha literária para leitores infantis**. São Luís – MA, 2016. (Relatório Final).

FURTADO, Cassia Cordeiro. SANTOS, Daniella Carvalho Pereira dos. Recursos tecnológicos na literatura infantil. **Revista Tecnologias na Educação** – Ano 9 – n/v.18. 2017.

FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lídia. Livros digitais, sistemas hipermediáticos e partilha literária para leitores infantis. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 198-211, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. - 4ª edição. Março/ 2016. Disponível em:

[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa%20Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%202015.pdf). Acesso em: 25 jan. 2020.

KIRCHOF, Edgar Roberto. SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos*. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 1-224, maio/ago. 2019.

LAJOLO, Marisa. “**Literatura infantil brasileira e estudos literários**”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 97-110.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história**. Marisa Lajolo, Regina Zilberman. Curitiba: PUCPress, 2017. Edição Kindle.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. – 6ª ed. Editora Ática, 2007.

LEMOS, André, VALENTIM, Julio. *Cibercultura e infraestrutura de redes sem fio no Brasil*. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**, v. 27, n. 45, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/3799>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LEONARDO, Estela da Silva. **Literatura e Tecnologia na Sala de Aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários**. – Viçosa. MG, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999 264 p. (Coleção TRANS)

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Cultura Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho dos professores?** *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Midia%20Escola.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MANFREDINI, Benedito Fulvio. *Ruptura de paradigmas no uso das tecnologias*. In: ALMEIDA, Nanci Aparecida de – (Coord.). Et al. **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MARANHÃO; **DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. FGV Editora: 1ª ed. – Rio de Janeiro, RJ – Brasil, 2019.

MARANHÃO, Irla Soares. **Formação de leitores literários no ensino fundamental: uma investigação na escola santa Filomena em Codó – MA**. Codó, 2020.

MARTINEZ, Lis Yana de Lima. MOURA, Caroline Navarrina de. História da Literatura Infante-Juvenil e a Influência Digital: da criação da infância ao desenvolvimento do livro interativo. **Revista Línguas & Letras** v. 20, n. 47. 2019.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21 Ed. rev. e atual. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MERETT, Francielle Nascimento; MARTINS, Nathalia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Leitura por meio de ferramentas da internet: Contribuições para o ato de ler a partir dos dizeres de universitários. *B. Téc. Senac, Rio de Janeiro*, v. 45, n. 2, maio/ago. 2019.

MODESTO, Edith. **Sonhos, um romance com o computador**. 2004. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3174/sonhos>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21 Ed. rev. e atual. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MURRAY, Roseana. Site da escritora. Disponível em: <http://roseanamurray.com/site/>. Acesso em 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Elida. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. G1, 08/07/2020 as 16h14. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 03 ago. 2020.

OLIVIERA, Marcelo de Jesus de; SOUSA, Daniela da Silva; TELES, Katryanne de Sousa. Literatura e TDIC: o uso das tecnologias a favor da leitura e escrita em Açailândia – MA. **Hipertextus Revista Digital**, v.22, dezembro 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K (org.). *Escola e leitura: velha crise novas alternativas*. – São Paulo: Global, 2009.

PENTEADO MARTHA, Alice Áurea. A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr./jun. 2008.

PINHEIRO, Fernanda Regina Martins; VIANA, Thalia Matos Aguiar; BEZERRA, Petunia Galvão. Letramento literário e o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Campus Centro Histórico do Instituto Federal do Maranhão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.69226-69241, sep. 2020.

RAMOS, Altina.; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática da literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 14, n.41, pp.17-36. 2014.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. RODRIGUES, Inara de Oliveira. **Literatura infanto-juvenil: pedagogia – módulo 5, volume 1, EAD**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2011.

SANDRONI, Laura. **De Lobato à década de 1970**. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) et al. **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. (Coleção Leituras no Brasil). – Campinas SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias a cibercultura**; (coordenação Valdir José de Castro). – São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Daniella Carvalho Pereira dos. **Mídias Dinâmicas em Book Apps Infantis: a experiência do usuário infantil durante a prática de leitura**. São Luís – MA, 2017.

SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória da. O ensino de literatura num espaço globalizado: a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2 p. 361-378 jul./dez. 2011.

SARAIVA, Juracy Assmann; ALLES, Seli Blume; MÜGGE, Ernani. A tecnologia aliada à leitura de textos literários. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 130-145, ago. 2017.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) et al. **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. (Coleção Leituras no Brasil). – Campinas SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o Ensino de Literatura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. – 2 ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. – 2 ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Ensino de literatura na era digital: conexões ilimitadas com o reader-response criticism. IV Simpósio Nacional de Linguagens e gêneros textuais – SINALGE. PE, 2017.

SILVA, Miguel Rettemmaier da. SOARES BIN, Margarete Maria. Poéticas digitais: um destaque para as poesias brasileiras. **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA E INFORMÁTICA Literatura e internet: arte digital, escola experimental**. Passo Fundo (RS), 2016.

SILVA, Nataniel Mendes da. **A metodologia webquest na aula de literatura**: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA. – São Luís- MA, 2015.

SILVA, Nataniel Mendes da; MENDES, Ana Gardênia L. M. O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. **Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges**. (XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). 1.ª edição: Braga, Portugal, 2019.

SUBRINHO, Abinalio Ubiratan da Cruz; SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Livros e likes: ponderações sobre o ensino de literatura em tempos de leituras em mídias digitais. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 01, 2020, p. 139-151.

TORI, Romero. **Educação sem distâncias**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2 ed. – São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VIÉGAS, Priscila da Conceição; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. O sistema literário digital fandom engajado na recepção do conto literário e na formação de uma comunidade de leitores em São Luís – MA. **LEITURA EM REVISTA iiLer / Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio** n.10, nov., 2016.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K (org.). **Escola e leitura: velha crise novas alternativas**. – São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Respondendo em forma de proposta. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. – 2 ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. – 2 ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

GLOSSÁRIO²⁹

Barreira digital: “Diferenças de acesso às tecnologias e mídias digitais, bem como a cultura desenvolvida nesses ambientes, vinculadas a problemas sociais e econômicos (MARTINO, 2015, p. 11).

²⁹ Mini glossário de termos característicos da linguagem da informática, produzido a partir de Lévy (1999), Martino (2015), Rojo e Moura (2019), Santaella (2003), pela autora 2021.

Bit: “Do inglês *binary digit*, ou simplesmente *bit*, é a menor unidade geradora de informações e escolhas em um sistema. Essas informações, geralmente, são um simples “sim ou não”. “A partir de uma escolha feita, cada uma das outras escolhas binárias representa outro *bit*, isto é, outra possibilidade de informação. A velocidade dessas informações, ou seja, a capacidade de decidir se um *bit* está dizendo “sim” ou “não” define qual será o tempo do *feedback*” (MARTINO, 2015, p. 25).

Cibercultura: “Refere-se a princípio, ao conjunto de práticas levadas a cabo por pessoas conectadas a uma rede de computadores. A cibercultura é a transposição para um espaço conectado das culturas humanas em sua complexidade e diversidade” (MARTINO, 2015, p. 28).

Ciberespaço: “O ciberespaço é a interconexão digital entre computadores ligados em rede. É um espaço que existe entre os computadores, quando há uma conexão entre eles que permite aos usuários trocarem ideias”. Está em constante movimento, é fluído, dados são acrescentados e desaparecem, são criadas conexões o tempo todo, assim como são desfeitas, caracterizando, dessa forma um fluxo constante” (MARTINO, 2015, p. 29).

Cibernética: “É a área do saber que se dedica a estudar as relações entre informação e controle em um sistema. A cibernética procura compreender como a informação pode ser usada para entender e prever os acontecimentos dentro de um sistema” (MARTINO, 2015, p. 21).

Comunidade virtual: “Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. “(...) Uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente que se organiza por meio do novo correio eletrônico mundial” (LÉVY, 1999, p. 127-130).

Convergência: “Integração entre computadores, meios de comunicação e redes digitais, bem como de produtos, serviços e meios na internet” (MARTINO, 2015, p. 11).

Hiperlink: “Conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis, e que é o capacitador especial do hipertexto e da hipermídia” SANTAELLA, 2003, p. 94).

Hipermídia: 1 - “Trata-se de conglomerados de informação multimídias de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semi aleatórias. São assim um paradigma para a construção coletiva do sentido, novos guias para a compreensão individual e grupal” (PISCITELLI, 2002, p. 26, *apud* SANTAELLA, 2003, p. 94). 2 - “A hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma. Essa busca depende, antes de tudo, da criação de

hiper sintaxes que sejam capazes de refuncionalizar linguagens que antes só muito canhestamente podiam estar juntas, combinando-as e retecendo-as em uma mesma malha multidimensional” (SANTAELLA, 2003, p. 94-95).

Inteligência coletiva: “O vínculo entre diversas competências, ideias e conhecimentos, articulado na interação virtual entre indivíduos no ciberespaço, é chamado por Lévi de inteligência coletiva. A inteligência coletiva existe no ciberespaço como um aglomerado de saberes virtuais – isto é, existem em potência, prontos para se transformarem em ato quando necessário. Assim, uma inteligência coletiva não é de maneira alguma uma inteligência “total”, e menos ainda totalitária, como se poderia imaginar em ficções científicas mais sombrias, mas um aglomerado de saberes potencialmente a disposição de quem precisar se servir deles” (MARTINO, 2015, p. 31).

Interatividade: “Interferência e interação entre usuários, ou usuários, programas e conteúdos, em diferentes níveis e formas, nos sistemas de comunicação digital em rede” (MARTINO, 2015, p. 11).

Interface: “O termo “interface” surgiu com os adaptadores de plugue usados para conectar circuitos eletrônicos. Então, passou a ser usado para o equipamento de vídeo empregado para examinar o sistema. Finalmente, refere-se à conexão humana com as máquinas e mesmo à entrada humana em um ciberespaço que se autocontém. De um lado, interface indica os periféricos de computador e telas de monitores; de outro, indica a atividade humana conectada aos dados através da tela. Mas os sentidos em uso vão além disso e abrangem desde cabos de computadores até encontros pessoais e a fusão de corporações financeiras. (...) uma interface ocorre quando duas ou mais fontes de informação se encontram face a face, mesmo que seja o encontro da face de uma pessoa com a face de uma tela. Um usuário humano conecta com o sistema e o computador se torna interativo. (...) É nossa interação com o programa que cria uma interface” (HEIM, 1983, p. 74-80 *apud* SANTAELLA, 2003, p. 91).

Internet: A internet é considerada a rede das redes. Ela é formada por um conjunto de redes locais, metropolitanas e mundiais, que se conectam via telefones, satélite, micro-ondas, cabos coaxiais e fibras óticas, interligando computadores e permitindo o acesso a diversas informações. Surgiu da necessidade de se construir um sistema de comunicação que fosse indestrutível a ataques nucleares, e permanece se desenvolvendo até os dias de hoje (SANTAELLA, 2003, p. 85-88).

Mídias (digitais): 1 – “Mídia do latim *media*, plural de *medium* (meio) chega até nós por meio do inglês *media* (que pronunciamos mídia). Costumamos dividir as mídias em mídia impressa (jornais, revistas) mídia eletrônica (rádio, TV) e mídia digital (internet), embora a distinção

possa estar ultrapassada pelo fato de que, hoje, tudo foi digitalizado (o impresso, o rádio, a TV etc.)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 29). 2 – “No sentido mais estrito, mídia se refere especificamente aos meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informação, tais como jornal, rádio, revista e televisão. Seu sentido pode se ampliar ao se referir a qualquer meio de comunicação de massas, não apenas aos que transmitem notícias. Assim, podemos falar em mídias para nos referirmos a uma novela de televisão ou a qualquer outro de seus programas, não apenas aos informativos. Também podemos chamar de mídias, todos os meios de que a publicidade se serve, desde *outdoors* até as mensagens publicitárias veiculadas por jornal, rádio e TV. Em todos esses sentidos, a palavra “mídia” está se referindo aos meios de comunicação de massa. Entretanto, o surgimento da comunicação teleinformática veio trazer consigo a ampliação do poder de referência do termo “mídias” que, desde então, passou a se referir a quaisquer tipos de meios de comunicação, incluindo aparelhos, dispositivos ou mesmo programas auxiliares da comunicação” (SANTAELLA, 2003, p. 62).

Software – programa: “Um programa, ou software, é uma lista bastante organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer com que um ou mais processadores executem uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transformam outros programas, fazem funcionar computadores e redes, acionam máquinas físicas, viajam, reproduzem-se etc.” (LÉVY, 1999, p. 41)

TCP/IP (*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*): “É o idioma dos computadores na rede internet. Ele permite a divisão, endereçamento e re-direcionamento dos pacotes. É a linguagem de comunicação de base da rede. Graças a essa linguagem, todos os computadores – pequenos ou grandes – falam entre si e se compreendem, seja qual for o ponto do planeta. Com isso, além de comunicar, os computadores puderam também codificar e decodificar pacotes de dados que viajavam em alta velocidade pela rede” (SANTAELLA, 2003, p. 87).

Tecnologias digitais: “Tecnologia digital³⁰ é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a

³⁰ Extraído de Glossário Ceale: RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital**. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital#:~:text=Tecnologia%20digital%20%C3%A9%20um%20conjunto,uns%20\(0%20e%201\).&text=As%20tecnologias%20digitais%20surgiram%20no,%2C%20a%20economia%2C%20a%20sociedad](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital#:~:text=Tecnologia%20digital%20%C3%A9%20um%20conjunto,uns%20(0%20e%201).&text=As%20tecnologias%20digitais%20surgiram%20no,%2C%20a%20economia%2C%20a%20sociedad.). Acesso em 25 mar. 2021.

estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, tablets e celulares são microcomputadores. As tecnologias digitais surgiram no século XX e revolucionaram a indústria, a economia, a sociedade”.

Ubiquidade: “Presença, em todos os lugares, de mídias digitais conectadas em rede, estabelecendo conexões em qualquer espaço e tempo” (MARTINO, 2015, p. 12).

Virtual: “O termo espaço virtual ou apenas virtual é empregado muitas vezes como oposto ao real, como se aquilo que é virtual não tivesse existência. Lévi considera que o virtual é parte integrante do real, não se opõe a ele. A expressão mundo virtual pode se opor à mundo físico, mas não a mundo real. O mundo virtual existe enquanto possibilidade, e se torna visível quando acessado, o que não significa que ele não seja real” (MARTINO, 2015, p. 30-31).

APÊNDICES

APÊNDICE – A: Produto Técnico Tecnológico – PTT. Blog *Click na Leitura*. Link de acesso: <http://clicknaleitura.wordpress.com>.

ARTIGOS EM DESTAQUES SOBRE BLOG LITERATURA INFANTIL E JUVENIL ▾ PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ▾ CONTATOS COMENTÁRIOS

Sobre

Este blog nasceu como produto final da dissertação intitulada: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA SOB UMA NOVA PERSPECTIVA: as tecnologias digitais e o ensino de literatura nas escolas maranhenses, do Mestrado Profissional em Letras. Uma exigência da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, de que fosse criado um Produto Técnico Tecnológico - PTT ao final da pesquisa. Além disso, provém também de minhas aspirações enquanto leitora e mediadora de leitura, em contribuir com a doce missão de formar novos leitores, e a partir disso, te levar a navegar por mares desconhecidos, se deleitar e desbravar novos horizontes por meio da experiência com a leitura literária. Nesse sentido, o blog objetiva disseminar as ideias e sugestões inseridas na dissertação, ou de outras fontes que contribuam para desenvolver o letramento literário de crianças e jovens, bem como auxiliar e apontar caminhos aos mediadores de leituras que se envolvem na árdua, mas prazerosa tarefa de formar leitores. Para tanto, utilizo-me de materiais já produzidos por outros autores, tais como: livros para downloads, indicações de livros, artigos, dissertações, teses entre outros arquivos e experiências que versam nessa direção, e possam ser compartilhadas.

Maria Sousa Santos

Professora da Rede Municipal Pública da Cidade de Itaipava do Grajaú-MA

Endereço pessoal:
Rua Floriano Peixoto,
Bairro: Alto Brasil -
Grajaú-MA, CEP:
65940-000

ANEXOS

ANEXO – A: Títulos editados e exemplares produzidos por subsetor – Reimpressão.

SUBSETOR	TÍTULOS			EXEMPLARES		
	2017	2018	VAR. %	2017	2018	VAR. %
DIDÁTICOS	699	646	-7,61	6.166.600	5.642.274	-8,50
OBRAS GERAIS	7.614	6.602	-13,29	51.354.225	44.645.175	-13,06
RELIGIOSOS	1.918	1.911	-0,35	13.626.952	13.324.464	-2,22
CTP	5.848	5.480	-6,29	7.128.826	6.932.778	-2,75
TOTAL	16.079	14.639	-8,96	78.276.603	70.544.691	-9,88

Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro. Ano base 2018.

ANEXO – B: Títulos editados e exemplares produzidos por subsetor – Reimpressão.

SUBSETOR	TÍTULOS			EXEMPLARES		
	2017	2018	VAR. %	2017	2018	VAR. %
DIDÁTICOS	10.361	10.080	-2,71	186.366.765	169.562.271	-9,02
OBRAS GERAIS	10.068	10.616	5,44	47.332.089	33.303.042	-29,64
RELIGIOSOS	4.813	4.540	-5,68	57.316.706	55.630.179	-2,94
CTP	7.558	6.954	-7,99	23.992.448	20.874.461	-13,00
TOTAL	32.800	32.189	-1,86	315.008.008	279.369.953	-11,31

Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro. Ano base 2018.

ANEXO – C: Faturamento e exemplares vendidos – Mercado + Governo.

SUBETOR	FATURAMENTO (R\$)			EXEMPLARES VENDIDOS		
	2017	2018	VAR. %	2017	2018	VAR. %
DIDÁTICOS	2.550.251.415,66	2.737.034.241,42	7,32	159.089.701	185.592.860	16,66
OBRAS GERAIS	1.164.090.206,39	1.084.349.919,74	-6,85	113.805.446	91.198.457	-19,86
RELIGIOSOS	558.975.464,61	564.106.165,71	0,92	61.173.984	59.437.647	-2,84
CTP	893.740.450,04	733.959.485,32	-17,88	20.869.230	15.783.109	-24,37
TOTAL	5.167.057.536,71	5.119.449.812,19	-0,92	354.938.361	352.012.073	-0,82

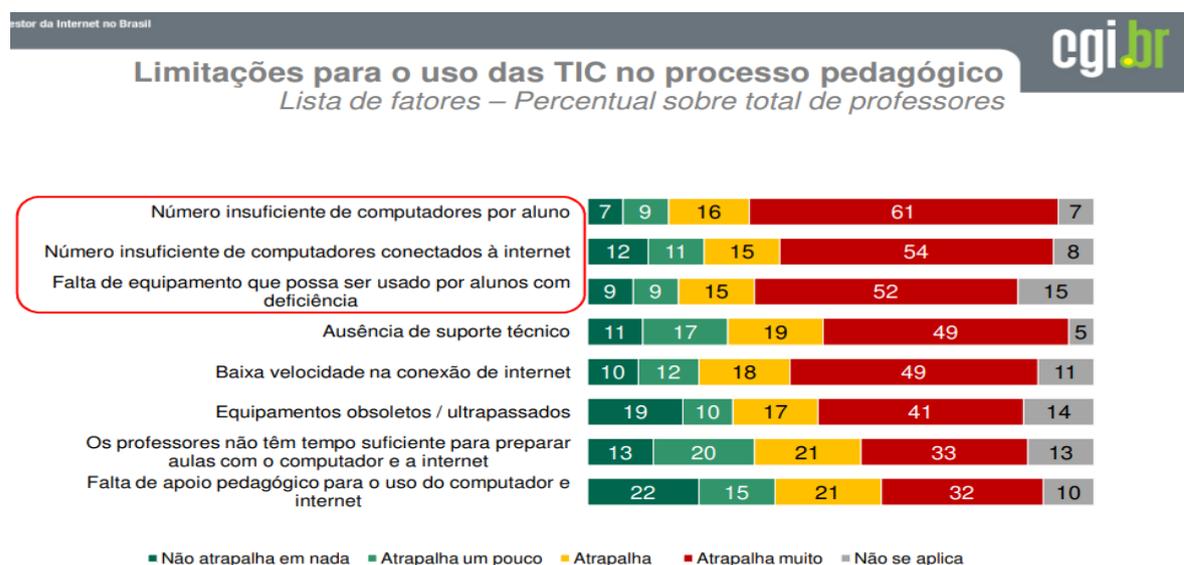
Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro. Ano base 2018.

ANEXO – D: recorte sobre o número de exemplares produzidos por área temática no ano de 2017 e 2018.

TEMAS	2017		2018	
	NÚMERO DE EXEMPLARES	PART. %	NÚMERO DE EXEMPLARES	PART. %
Didáticos	179.599.663	45,67	162.858.488	46,54
Religião	90.576.879	23,03	87.061.285	24,88
Literatura Adulta	32.244.236	8,2	26.403.505	7,55
Autoajuda	20.296.898	5,16	17.253.098	4,93
Literatura Infantil	15.990.129	4,07	13.538.265	3,87
Literatura Juvenil	9.692.825	2,46	6.579.692	1,88

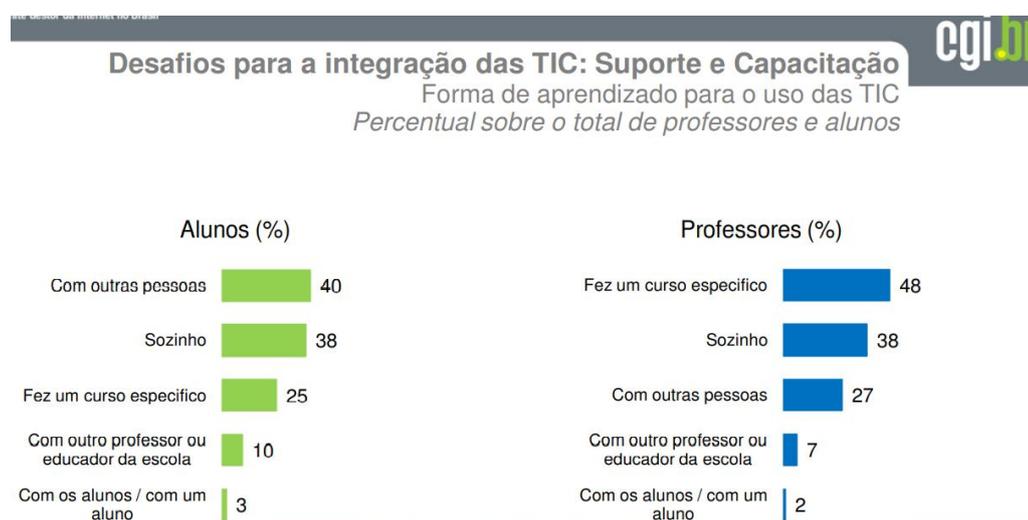
Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro. Ano base 2018.

ANEXO – E: limitações para o uso das TICs no processo pedagógico.



Fonte: TIC 2010.

ANEXO – F: As formas de aprendizado para o uso das TICs.



Fonte: TIC 2010

ANEXO – G: Dificuldades para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas.

D1 PROFESSORES DE ESCOLAS URBANAS, POR DIFICULDADES PARA O USO DE TECNOLOGIAS EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS



33%
dos professores que lecionam em escolas urbanas afirmam ter participado de um curso de formação continuada sobre computador e Internet no último.

Fonte: CQ/BR/NIC/BR, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

cetic.br nic.br cqi.br

Fonte: TIC 2019.

ANEXO – H: Formas de atualização para o uso de tecnologias por professores.

D2 PROFESSORES, FORMAS DE ATUALIZAÇÃO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS



Uso de vídeos e tutoriais on-line

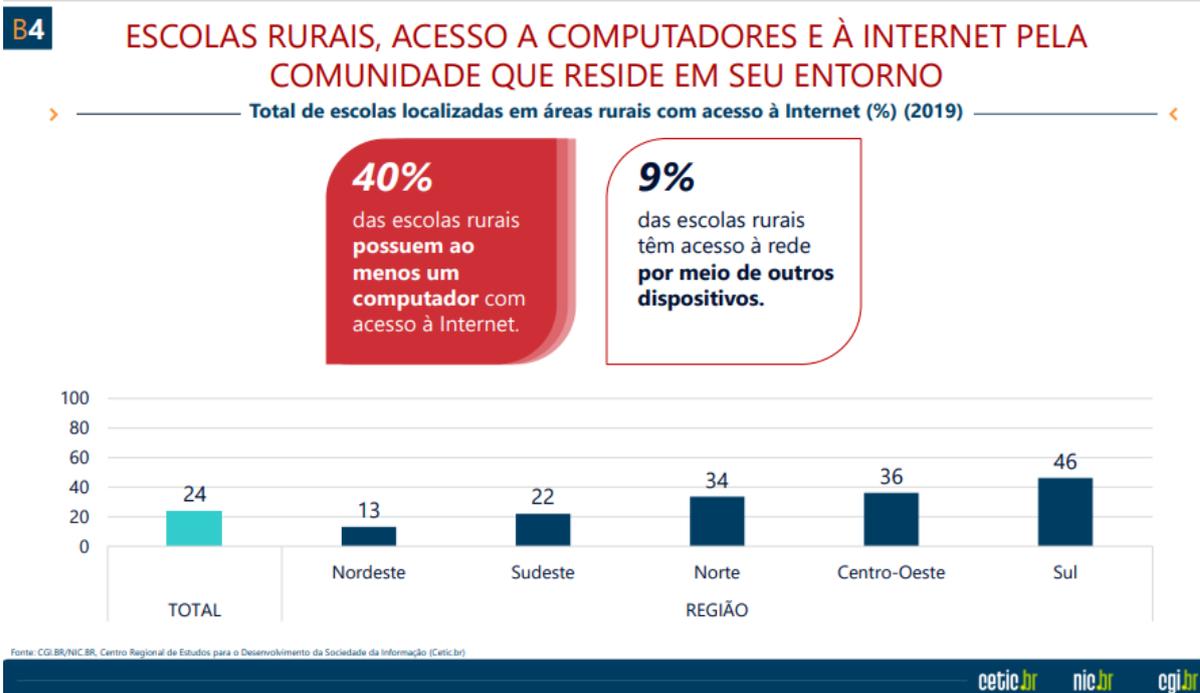
(%)	2015	2019
Escolas públicas	58	80
Escolas particulares	63	83

Fonte: CQ/BR/NIC/BR, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

cetic.br nic.br cqi.br

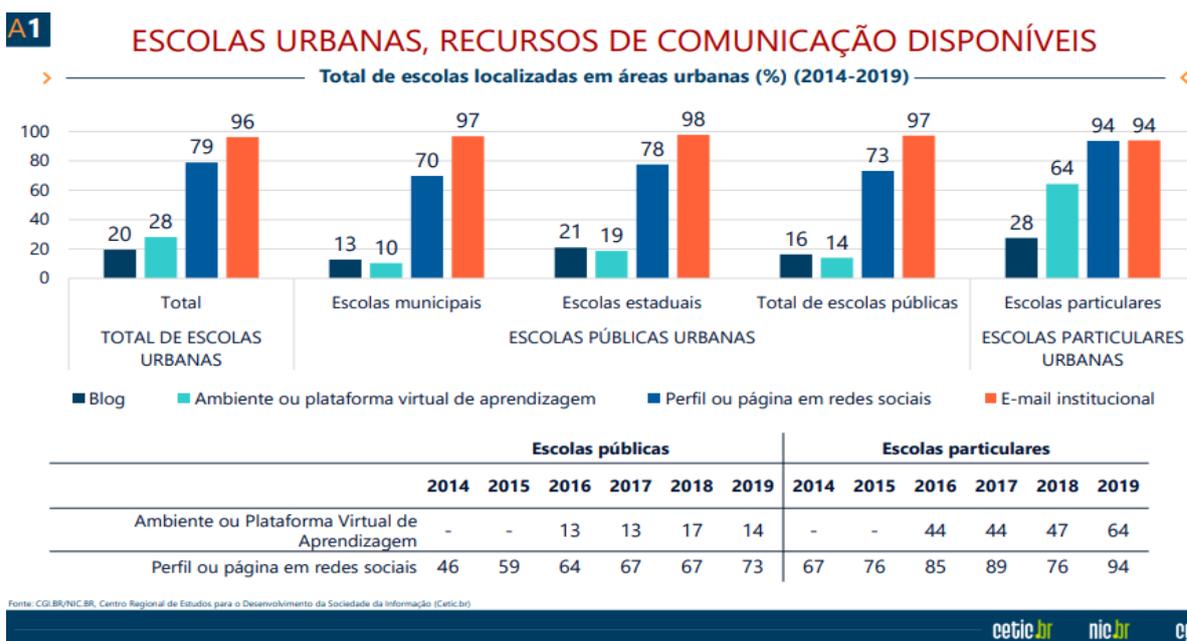
Fonte: TIC 2019.

ANEXO – I: Acesso a computadores e internet por escolas rurais.



Fonte: TIC 2019.

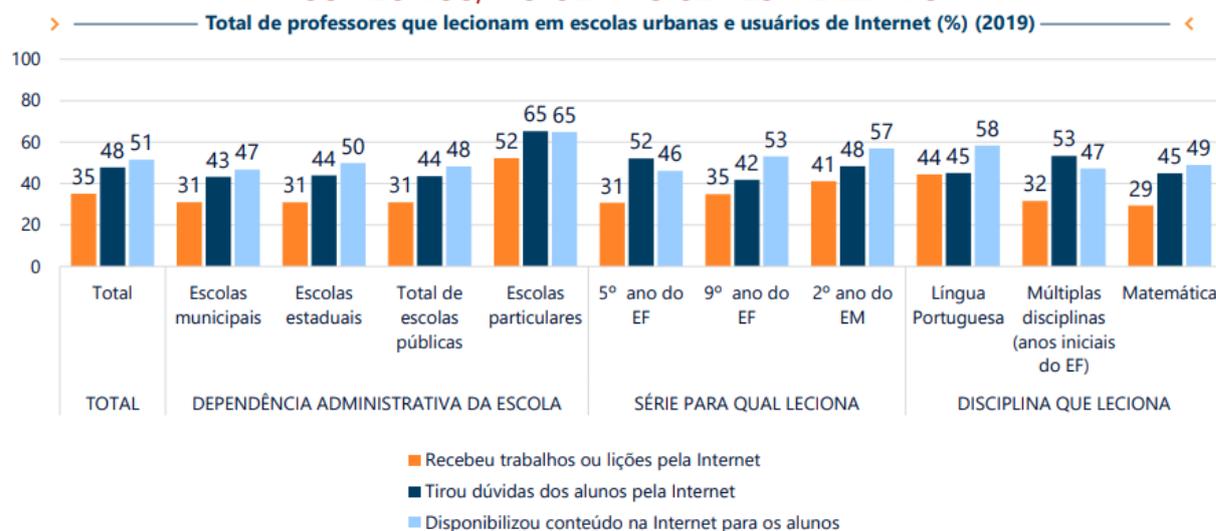
ANEXO – J: Recursos de comunicação disponíveis em escolas urbanas.



Fonte: TIC 2019.

ANEXO – K: Atividades de interação entre professores e alunos de escolas urbanas.

A3 PROFESSORES DE ESCOLAS URBANAS, ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS, NO ÚLTIMO SEMESTRE LETIVO



Fonte: CGI/BR/NIC/BR, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

cetic.br nic.br cgi.br

Fonte: TIC 2019.

ANEXO – L: Disponibilização dos recursos tecnológicos nas escolas de EF.

Os percentuais são apresentados segundo a dependência administrativa (o total de escolas é destacado entre parênteses ao lado do nome de cada rede).

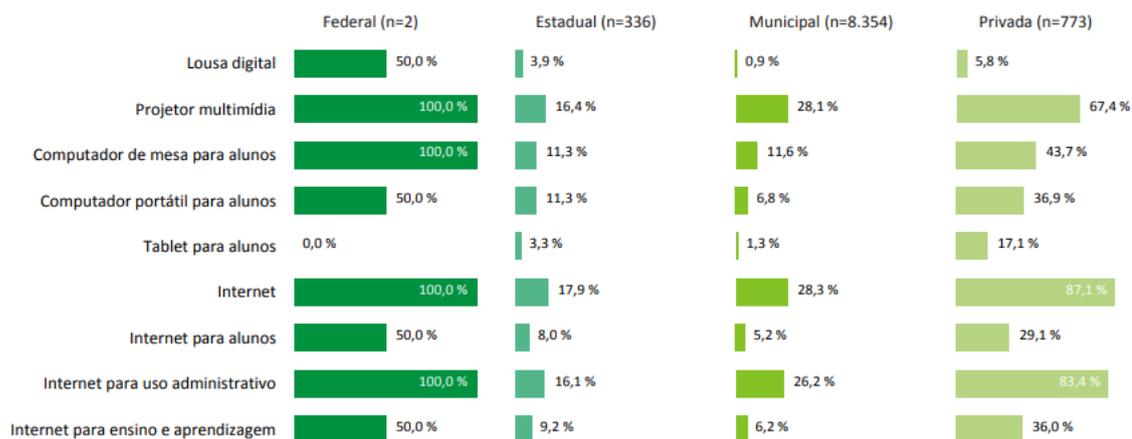


GRÁFICO 55

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - MARANHÃO - 2019

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: (BRASIL, INEP, 2020, p. 60)

ANEXO – M: Disponibilização dos recursos tecnológicos nas escolas de EM.

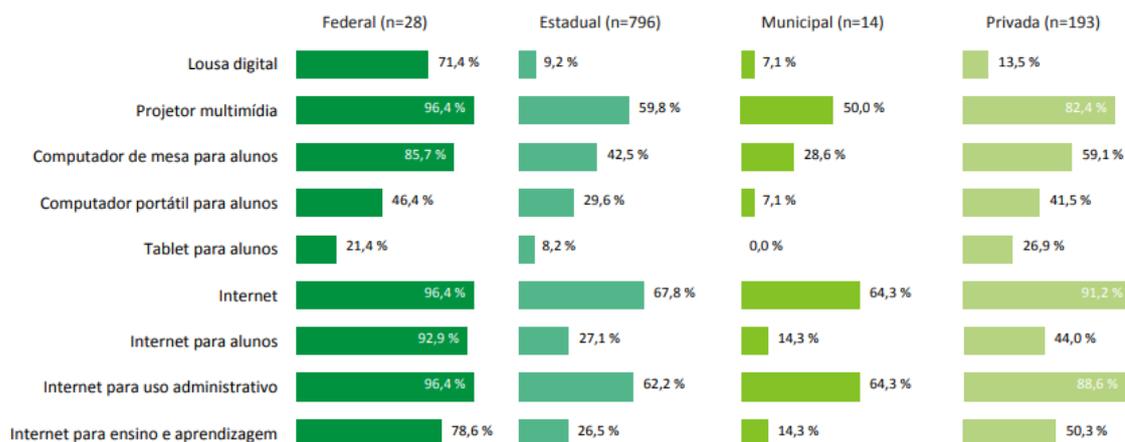


GRÁFICO 59

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO - MARANHÃO - 2019

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: (BRASIL, INEP, 2020, p. 64)

ANEXO – N: Demonstrativo de biblioteca/sala de leitura nas escolas maranhense por dependência administrativa.

Etapas de ensino	Dependência administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educação Infantil	Não se aplica	Não se aplica	(n=7.350) 8,8%	(n=879) 66,4%
Ensino Fundamental	(n=2) 100,0%	(n=336) 19,0%	(n=8.354) 14,1%	(n=773) 71,7%
Ensino Médio	(n=28) 92,9%	(n=796) 54,5%	(n=14) 42,9%	(n=193) 80,3%

Fonte: (BRASIL, INEP, 2020, p. 57-65), pela autora 2021.

Anexo – O: Conto de Edith Modesto (2004), ilustrado por Renato Mariconi. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3174/sonhos>. Acesso em 21 de jul. 2020.

Sonhos: o romance com o computador

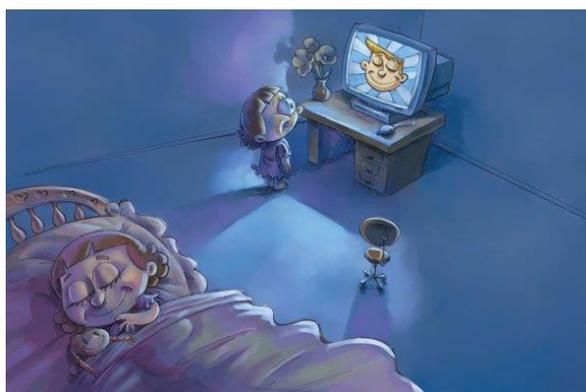


Ilustração: Renato Mariconi

Finalmente os computadores chegaram à escola. Os alunos olhavam para eles com orgulho, curiosidade e respeito.

Naquela noite, Marilena foi dormir feliz. Muito romântica, sonhava com um príncipe encantado e, para ela, o computador era como um super-herói. Acreditava que ele transformaria sua vida. "Mas como? Não entendo nada de computação..." — pensou, insegura. E, para espantar a preocupação, virou-se na cama.

De repente, ouviu um ruído estranho. Olhou para o canto do quarto e... iluminado por uma luz azulada, lá estava ele: o computador. Intrigada, a menina levantou-se, aproximou-se, pé ante pé, e qual não foi seu espanto quando surgiu na tela do monitor um jovem simpático que foi se apresentando:

— Oi, Marilena! Prazer, eu sou o S.O.

— Oi! - respondeu ela, bastante surpresa. E pensou: "S.O.? Só espero que não seja de Serapiano Osmundo..."

Como se tivesse adivinhado, o rapaz explicou:

— S.O., de "Sistema Operacional", viu? E foi você mesma quem me escolheu...

Sorrindo ao perceber o olhar de espanto da garota, S.O. completou: - ...para coordenar os trabalhos aqui.

A menina sorriu encabulada e tentou fingir que sabia da existência de outros "sistemas operacionais" e da possibilidade de escolher entre eles. Depois, resolveu confessar:

— É, é... que eu nunca tive um - gaguejou ela.

E comentou, preocupada:

— Computador... parece só para homem...

Aí foi a vez de S.O. ficar admirado:

— Para homem? Você nunca ouviu falar de Ada Lovelace?

Em meados do século 19, Ada criou o primeiro programa de computador. Ela foi a primeira programadora do mundo!

— Nessa época já existia computador? - perguntou a menina, surpresa.

— Bem, computador, computador... - hesitou ele. - Os programas de Ada eram pra ser usados num avô dos micros... um precursor do computador, planejado por Charles Babbage, um matemático e cientista meio maluco.

E o rapaz acrescentou com um olhar sedutor:

— Dizem que eles eram apaixonados.

Para Marilena, descortinaram-se novas perspectivas.

E ela sorriu.